التربية المقارنة ونظم التعليم

أ.د/ بيومى محمد ضحاوى

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

الطبعة الثانية

٢٠٠١

مكتبة النهضة المصرية
إلقاهرة

دار الفكر العربى
القاهرة

رقم الايداع ٩٧/١٠٧٦٥

الرقم الدولى I.S.B.N. 977-04-2109-X


﴿ومَا أُوتِيتُمُ مِنْ العِلْمِ إِلاَ قَلِيلاً﴾
صدق الله العظيم

إهـداء

إلى طلاب العلم، والباحثين والمنقبين عن أسرار النشر، والمهتمين بمجالات التربية والتعليم، والقائمين على أمر مؤسساته، والساعيين إلى الإصلاح والتطوير التربوى أهدى هذا الجهد المتواضع.

والله من وراء القصد وهو الهادى إلى سواء السبيل.

(المؤلف)

مقدمة الطبعة الأولى

يهدف هذا الكتاب إلى الإسهام بجهد متواضع فى مجال التربية المقارنة من حيث أصولها النظرية الأولى، والمتعلقة بكيان أهمية المجال العلمى بشكل عام، وللعاملين فـــى حقل التربية والتعليم بشكل خاص، والتعريف بطبيعة هذا العلم عبر مراحلـــه التطوريـــة، والأهداف المختلفة التى يسعى إلى تحقيقها، وأهم الرواد الأوائـــل والمعـــاصرين الذيـــن أسهموا بجهودهم الراقية فى تثبيت أركان هذا العلم من خلال أساليبه المنهجية والعلميـــة، وبيان أهم المنظمات المحلية والإقليمية والعالمية التى ساهمت وما تزال تعمل على تدعيـــم هذا المجال العلمي الهام، والصعوبات التى تواجه الباحثين فى هذا المجال وكيفية التغلـــب عليها ثم المراحل التطورية التى مرت خلالها مسيرة العلم.

ويهدف هذا الكتاب إلى تقديم بعض الأمثلة التطبيقية لكيفية معالجة بعض القضايا والمشكلات التربوية باستخدام بعض الأساليب المنهجية التى يتميز بـــها مجـــال التربيـــة المقارنة لاسيما بواسطة رواد المرحلة العلمية الحديثة والمعـــاصرة وخاصـــة الأســـاليب القائمة على التنبؤ والتحليل العلمى والدراسات المستقبلية، وإلى جـــانب الدراســـات عـــبر الزمنية والدراسات عبر الثقافة.

كما يهدف هذا الكتاب إلى تقديم بعض النظم التعليمية على المســـتوى المحلـــى (التعليم فى جمهورية مصر العربية) وعلى المستوى العربى (التعليم فى المملكة العربيـــة السعودية، والتعليم فى سلطنة عمان) وعلى المستوى العالمى (التعليم فى اليابان، والتعليـــم فى الصين الشعبية، والتعليم فى المملكة المتحدة البريطانية) ومن أجل الإفـــادة مـــن هـــذه النظم فى تعديل أو تطوير النظام المحلى، والتعرف على الممارسات التربوية والتعليميـــة المختلفة فى إطار هذه النظم التعليمية.

أ.د. بيومى محمد ضحاوى
أكتوبر ١٩٩٧

مقدمة الطبعة الثانية

يهدف الباب الأول من هذا الكتاب إلى توضيح الأصول النظرية الأولى في مجال التربية بعامة والتربية المقارنة بخاصة، حيث التعرف على طبيعة علم التربية المقارنة، وأهدافه، ومجالاته، وأهم مؤسساته، وصعوبات البحث فيه، وأهم مراحله التطورية والمنهجية، وهذا محتوى الفصل الأول. أما الفصل الثانى من هذا الباب يهدف إلى التعرف على الأصول النظرية للبحث العلمى بعامة والبحث التربوى بخاصة، من حيث خصائص البحث العلمى وصفات الباحثين، وأنواع البحوث، ونشأت البحث التربوى وخطواته الأساسية. ثم هدف الفصل الثالث من هذا الباب أيضا إلى التعرف على الجهود الفكرية والبحثية لبعض الرواد الأوائل والمعاصرين فى مجال التربية المقارنة، وأهم أساليبهم المنهجية والشائعة الاستخدام فى مجالات التربية بعامه، والتربية المقارنة بخاصة.

ويهدف الباب الثانى بفصوله الأربعة إلى فهم وإدراك خصائص بعض نظم التعليم العالى عن بعد على المستوى العالمي ومدى الإفادة منها محلياً (مصر) وإقليميا (الدول العربية) وهذا ما تضمنه الفصل الرابع. أما الفصل الخامس فقد هدف إلى توضيح أسلوب التدرب الذاتى للمعلمين أثناء الخدمة فى أستراليا وإمكانية الإفادة منه فى مصر. كما هدف الفصل السادس إلى ابراز أهم صور التكامل بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية لإحداث التوازنات البيئية، كما هدف الفصل السابع من هذا الباب إلى اشتقاق عوامل تحقيق المناخ التربوى فى المؤسسات التعليمية وخاصة المدرسة الثانوية الشاملة فى بعض الدول المتقدمة، وكيفية الإفادة منها فى تطوير المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر.

ثم جاء الباب الثالث من هذا الكتاب بفصوله الثمانية إلى ابراز بعض الممارسات التربوية والتعليمية فى بعض الدول العربية (مصر، وسوريا، وسلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية، ثم المملكة المغربية) وكذلك بعض الدول الأجنبية فى اسيا (اليابان والصين والهند) وفى أوروبا (إنجلترا وويلز) بغرض الإفادة منها فى تطوير النظام التعليمى المصرى بكل عناصره (الفلسفة، والأهداف، والإدارة، والتمويل، ومراحل النظام المختلفة، وإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، ومؤسسات الإعداد، والتقويم والامتحانات، ثم بعض صور التجديدات التربوية والتعليمية المعاصرة.

أ.د. بيومى محمد ضحاوى
أكتوبر ٢٠٠٠

محتويات الكتاب

الباب الأول
الإطار النظرى للتربية المقارنة

الفصل الأول: الأصول النظرية للتربية المقارنة.

الفصل الثاني: الأصول النظرية للبحث العلمي.

الفصل الثالث: دراسة لبعض الأساليب المنهجية في التربية المقارنة.

الفصــل الأول
الأصول النظرية للتربية المقارنة

مقدمة:

يعتبر علم تاريخ التربية من الدعائم الهامة لعلم التربية المقارنة برغم أنه من الدراسات الأكاديمية التى تعنى بالماضى، بينما تركز التربية المقارنة على الاتجاهات المعاصرة ، إلا أنها في حاجة وظيفية -فى كثير من مجالاتها- إلى تاريخ التربية فضلا عن أنهما يشتركان في كثير من الأهداف وطرق البحث. ومن ثم فإن تاريخ التربية جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة، فالأيديولوجيا أو الشخصية القومية التي تبحث عنها التربية المقارنة، لا تكتشف في ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط، من ظروف سياسية واقتصادية ودينية واجتماعية ... إلخ وإنما قد يلقى عليها الضوء تاريخها الطويل الذى مرت به، فترك بصماته الواضحة عليها.

فالشخصية القومية التي تتصف بها أمة من الأمم ، لابد من أن تمتد بجذورها إلى الماضي السحيق، حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية، إقامتها عن قصد، لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب، ذلك لأن التراث الماضي للشعوب، يصعب التغلب عليه بسرعة، بل إن أشد الحركات الثورية عنفاً، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة، للظروف التاريخية والحضارية القائمة ولذلك فإن النظم التربوية للتعليم، تضرب بأغوارها في الماضي البعيد وتتصل ذلك بالحاضر والمستقبل[١].

ولقد أكد كاندل **Kandel** على أن كلا من التربية المقارنة وتاريخ التربية يقوم بالكشف عن العوامل والقوى الثقافية التي تقف وراء نظم التعليم في كل مجتمع، ومن ثم نستطيع التأكيد على أن التربية المقارنة استمراراً بتاريخ التربية للوقت الحاضر[٢].

ورغم أهمية تاريخ التربية لدارس التربية المقارنة، فإن الدور الذي يقوم به في الدراسة يظل -شأنه في ذلك شأن غيره من القوى الثقافية الأخرى- دوراً وظيفياً صرفاً، بمعنى ألا يستطرد الباحث في سرد أحداث التاريخ، وإنما يأخذ من هذه

الأحداث ما يلقى الضوء على مشكلات التعليم التي يقوم بدراستها فقط، حتى لا تتحول دراسة الجانب التاريخي للمشكلة من وسيلة إلى غاية في حد ذاتها.

ورغم أن التربية المقارنة من ميادين الدراسات التربوية الحديثة النشأة نسبيا، إلا أنها أصبحت جزءا معترفا به في إعداد المعلم في معظم النظم التعليمية المعاصرة، وفي الجامعات الأجنبية والعربية على السواء تدخل التربية المقارنة ضمن مقررات الدرجات الجامعية التي تؤهل لمهنة التدريس من أدناها إلى أعلاها.

وتهتم التربية المقارنة بدراسة النظم والنظريات التربوية وتطبيقاتها في البلاد المختلفة، والمقارنة بينها حتى نستطيع أن نوسع من فهمنا وإدراكنا للمشكلات التربوية.

والتربية المقارنة لا تقتصر على وصف النظم التعليمية المعاصرة، وإنما تهتم بتفسير العوامل التي جعلت هذه النظم تنمو وتتطور في اتجاهات مختلفة، لماذا توجد منها مثلا نظم تقدمية وأخرى رجعية؟ ولماذا نجد بعضها محكوما بمذاهب سياسية وعقائدية مقيدة، بينما توجد نظم أخرى تشجع الحرية والتنوع في إطارها العام؟.

ولفهم النظم التعليمية ينبغي أن نتعمق في تحليل القوى السياسية والاجتماعية التي تحكمها ، لأن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم ضد الإرادة السائدة.

وليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية، فبعضها جاء نتيجة لتطور بطئ يمتد بأصوله إلى الماضي البعيد ومن ثم لا يمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التي نشأت فيها وتطورت من خلالها ، وبعضها جاء نتيجة للتغيير الثوري المفاجئ، ومن ثم استخدمتها الحكومات الثورية لتثبيت دعائم النظام الجديد، وبعضها فرضت على شعوبها المهزومة من جانب الدول المنتصرة الظافرة، ومن ثم قامت على أسس وضعها الجانب الثاني –الدول المنتصرة– لتخدم أغراضها. كما هو الحال في اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية، وبعضها جاء نتيجة للرغبة في

الإسراع بعملية التغير أو التحول الاجتماعي كما حدث في إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية، بصدور قانون **بتلر Buttler** سنة ١٩٤٤م، وكما حدث ويحدث أيضا في بعض الشعوب النامية في محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق امالها وطموحها في الحياة الكريمة.

ولدراسة التربية المقارنة أهمية متعدد الجوانب من أبرزها: مساعدة الدارس على فهم مشكلات التربية في بلاده، وتنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية، والحد من التعصب أو المغالاة في تقدير النظم القومية للتعليم ثم امتداح النظم الأخرى(٣).

ولقد درج دارسو التربية المقارنة على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين ويرجع الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها والإفادة منها إلى زمن طويل يصعب تتبع بدايته على وجه التحديد. ولذلك درج دارسو التربية المقارنة على اعتبار هذه الفترة ماقبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة. ولقد اهتم بعض العلماء والمفكرين بدراسة هذه المرحلة وعلى رأسهم المؤرخ الألماني شنايدر Schneider والذي اهتم بدراسة هذه المرحلة قبل التاريخية للتربية المقارنة وتبعه في المسار المؤرخ والمفكر التربوي الأمريكي بريكمان Brickman.

وكما سبق أن ذكرنا، أن دارسو التربية المقارنة درجوا على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوروبيين والأمريكيين على السواء على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يذكر على أنه من الرواد في مجال التربية المقارنة أيضاً ويأتي في مقدمة هؤلاء ابن بطوطة وابن جبير وابن خلدون .

فقد تعرض إن بطوطة في رحلته المسماة " تحفة الأنظار في غرائب الأمصار" و "عجائب الأسفار" إلى إشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها، وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد، وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول:

"لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلوس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط ويقعد المدرس وعليه السكينة والوقار لابسا ثياب السواد معتما وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما عليه، وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة، وفي داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء "[٤].

ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم في التعليم وأشهر المدرسين به وذكر أيضا مدارس الشافعيه بدمشق كالعادلية والظاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها كما ذكر بعض علماء مصر والإسكندرية وهى إشارات قليلة في الواقع يبدو أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التي تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية.

وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثامن عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية.

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه فيقول :

"فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القران فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر .. وأما أهل الأندلس فمذهبهم القرآن والكتاب من حيث هو وهذا هو الذي يراعونه في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتابة، وأما أهل أفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبعا لذلك . وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس .. وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبغلنا ولا أدرى بم غايتهم منها والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة ، ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط

عندهم قانون ومعلمون له على انفراده كما نتعلم سائر الصنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر على الإجادة ..."(مقدمة بن خلدون ص٤٤٧-٤٤٩).

وقد اعترف لنا المفكر والمؤرخ الأمريكي **بريكمان Brickman** بفضل ابن خلدون فيما كتب بدون تحيز عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات وإن ذلك يؤهل ابن خلدون ليرقى إلى مراتب الباحث في التربية(٥).

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة يعتبر حديث النشأة نسبيا، وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ماتزال في طفولتها على الرغم من وجود رواد مهمين أمثال ماثيو ارنولد في القرن التاسع عشر بتقاريره عن التربية في أوربا وكاندل في القرن العشرين بما كتبه عن النظم التعليمية في الدول المختلفة.

- ففي سنة ١٩٣٠م نشر **هانز وهسن** كتابهما عن السياسة التعليمية في روسيا.
- وفي سنة ١٩٣٩م نشر **كاندل** دراسات في التربية المقارنة وصفية تحليلية.
- وفي سنة ١٩٣٩م نشر **ماير** A. Meyer كتاباً عن تطور التعليم في القرن العشرين.
- وفي سنة ١٩٤٥م بدأت اليونسكو تسهم في الدراسات المقارنة في بلاد العالم.
- وفي سنة ١٩٤٩م نشر **هانز** كتابه عن التربية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٥١م نشر **موهلمان وروسيك** Moehlman Rouccek كتاباً عن التربية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٥٦م نشر **كرامر وبراون** Cramer & Brown كتاباً عن النظم التعليمية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٦٠م نشر **Ker** كتابا عن مدارس أوربا وتلاه اوليخ **Ulich** نشر كتابه عن تربية الشعوب.
- وفي سنة ١٩٦٤م ظهرت كتابات بيريداي الجادة في كتابه عن الطريقة المقارنة في التربية.
- وفي سنة ١٩٦٥ نشر **هولمز** B. Holmes كتابه عن مشكلات في التربية والذي ضمنه منهجه أو مدخله للبحث في الدراسة المقارنة.

- وفي سنة ١٩٦٨م صدر كتاب **ادموندكنج** E. King مدارسنا ومدارسهم.
- وفي سنة ١٩٦٩م نشر **اكتساين ونوا** Noah, H. & Eckstein كتابهما نحو المنهجية العلمية للتربية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٨١م جاء **براين هولمز** بكتابه الأخير في التربية المقارنة وبعض الاعتبارات المنهجية ليدعم ويوضح منهجه في حل المشكلات.

وإلى جانب هؤلاء المفكرين الغربيين نجد الكثير من الاجتهادات الحديثة في مصر والوطن العربي من جانب الباحثين والمهتمين في مجال التربية المقارنة، ولكنهم في معظم الغالب يقتفون أثر رواد العالم المتقدم.

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دوراً هاما في تطوير التربية المقارنة وتقدمها وهى: المركز الدولي للتربية بجنيف، ومعهد التربية بجامعة لندن، والمعهد الدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، إلى جانب جهود منظمة اليونسكو في مجال التربية المقارنة بخاصة والأنشطة التربوية بعامة.

تعريف التربية المقارنة:

لا يوجد تعريف شامل جامع اتفق عليه علماء ورواد التربية المقارنة حتى الآن، إذ لا تزال هناك آراء تتناول مفهوم هذا العلم من زوايا مختلفة، تبعاً لاختلاف الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه من وراء دراستها. وإن جميع المحاولات التي بذلت لوضع تعريف محدد للتربية المقارنة قد صادفه الفشل، نظراً لاختلاف وجهات النظر والأساليب أو المداخل المتبعة في هذا الفرع من الدراسة. ولقد حاولت منظمة اليونسكو التربوية أن تجمع عددا من أساتذة التربية المقارنة أكثر من مرة للتداول في شئون التربية المقارنة ومحاولة الوصول إلى تعريف لها، إلا أنهم أخفقوا في الوصول لاتفاق موضوعي بشأن تعريف التربية المقارنة.

وسوف نتعرض هنا لبعض التعريفات الخاصة بالتربية المقارنة ونبدأها بتعريف كارتر جود Carter. V. Good القاموسي لها: إنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه في المشكلات التربوية لا في البلد الذي ينتسب إليه الدارس فحسب، بل في البلاد الأخرى أيضا وهذا التعريف يؤكد على مبدأ المقارنة في دراسة

المشكلات التربوية[٦]، وبالتالي فإن التربية المقارنة ليست مجالا معينا من مجالات الدراسة، وإنما جميع مجالات التربية مجالاً للدراسة المقارنة إذا بحثت من زاوية مقارنة.

كما يعرفها مارك انطوان جوليان فيقول :

أنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية.

ويقول أيضاً: إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها، وبهذا يكون للتربية أن تصبح علماً ايجابياً بدلاً من تركها نهبا للأراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها[٧].

ويبدو من هذا التعريف اهتمام جوليان بالجانب التحليلي في دراسة التربية المقارنة بهدف نفعي إصلاحي، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه مازال متداولاً بين المحدثين من دارسي التربية المقارنة.

كما يعرفها كاندل فيقول: انها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة أو إنها آلامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وينظر إليها كاندل على انها مقارنة الفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة. **ويقول أيضاً:**

أن الهدف من التربية المقارنة -كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن- هو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها النظم التعليمية وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم ، وهو في هذا يكرر نفس مقاله جوليان من قبل[٨].

كما يعرفها فرنون مالينسون Vernon Mallinson فيقول:

إنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف، ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع.

وهو يشير الى **أن التعرف على** مشكلات التربية في الدول الأخرى يعتبر من أهم **الواجبات الأولية لأي** باحث **في هذا** الميدان، وأن أي دارس جاد لأمور التربية **في عصرنا الراهن يلزمه أن يكون** على ألفة بما يجري في البلاد الأخرى .. **وبهذه الطريقة فقط يستطيع** أن يدرس وأن يفهم نظم بلده . وأن يخطط **لمستقبل تطوره بذكاء ووعي**(٩).

وهكذا يؤكد مالينسون على دراسة الإطار الثقافي للأنظمة التعليمية ومايترتب على ذلك **من أوجه الشبه والاختلاف، وذلك بهدف تقعي إصلاحي** أيضاً، يمكن الإفادة منه **في إصلاح النظم القومية وتطويرها.**

كما يعرفها لاواريز J. Lauwerys فيقول ناصحاً:

يجب على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي بوصف النظم التعليمية وإنما عليه **أن يحلل هذه النظم ويفسرها ، فالهدف** من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يستهدف فهم أسباب **وجود نظم تعليمية في** بلد ما بالصورة التي هى عليها **وهو** يرى أن الغرض من **التربية المقارنة نظري** وعملي معاً. فهى توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم(١٠).

كما يعرفها جورج بيريداي G. Bereday فيقول :

إنها المسح التحليلي للنظم الأجنبية كما يقول: إنها الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هى التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى على الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية.

كما يؤكد بيريداى أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يظن الكثيرون -وهو بذلك يشير إلى كاندل- لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة، وهو يرى إنه إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية فان ذلك لا يتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعدد كعلم الاجتماع

والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية[١١].

كما يعرفها بدرو روسيللو P. Rossello فيقول:

إنها تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية وبالتالي فان موضوع دراسة التربية المقارنة في جميع جوانب العمل التربوي فيمكن مقارنة نظم التعليم بعضها مع بعض أو مقارنة الأهداف والنظريات التربوية أو مقارنة المناهج ومواد الدراسة أو مقارنة الأساليب والطرق التربوية المستخدمة.

كما يفرق روسيللو بين التربية المقارنة الوصفية والتربية المقارنة التفسيرية. وهو في هذا يتبع شنايدر وكاندل. فالتربية المقارنة الوصفية تستهدف وصف الوقائع والنظم التربوية ثم يتبع ذلك مقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الوقائع والنظم وبالتالي تستهدف الإجابة على السؤال (لماذا ؟) بمعنى إنها تبحث وراء الأسباب والعوامل التي أدت إلى تشكل هذه الوقائع التربوية وظهور هذه النظم التربوية بالشكل الذي تبدو عليه[١٢].

الخلاصة:

يتضح من التعريفات السابقة أن للتربية المقارنة موضوعا مستقلا بذاته فهى تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم، أي أنها تعني بالتربية من منظور عالمي وأنها أيضا تعني بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة، وأن للتربية المقارنة مناهج مستقلة خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن وهى في سبيل ذلك تعني بالتوصل إلى الطريقة الصادقة كأساس للمقارنة. كما يتضح أيضا من هذه التعريفات أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية.

كما أن للدراسات المقارنة أهمية في أنها تساعد في رسم السياسة التعليمية أو اتخاذ القرار الأفضل أو تأييد وجهة نظر معينة. ولفهم النظم التعليمية ينبغي أن نتعمق في تحليل القوى السياسية والاجتماعية التي تحكمها. لأن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة.

أهداف التربية المقارنة:

يمكن تلخيص الأهداف التي تحققها التربية المقارنة والتي تقف وراء أهميتها في ثلاثة أنواع من الأهداف وهي:

١ - الهدف العلمي الأكاديمي:

للتربية المقارنة كميدان من الدراسات العلمية والأكاديمية أهمية في ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية، شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى .

فمن خلال ذلك الربط المنهجي بين نظم التعليم ومشكلاته في البلاد المختلفة بين القوى الثقافية التي أثرت فيها وأدت إليها -تنمي في الباحث الاتجاه الموضوعي، وتقييم فهمه للمشكلات التربوية على أسس واسعة عميقة، مما لابد أن ينعكس عليه في دراسته للمشكلات واقتراحه للحلول المناسبة لتلك المشكلات[١٣].

إن العمل العقلي محبب إلى نفس كل باحث أو طالب علم وأن المتعة العقلية من مداومة التأمل والتفكير والبحث والإطلاع عملية يحس بها كل عالم وقد يتوج هذه المتعة شعاع فكري غامر يحمل معه اكتشافاً جديدا أو مولد فكرة جديدة عندها يحس الباحث بسعادة علمية عظيمة. ذلك أن الكشف العلمي والبحث عن المجهول حبيب إلى كل نفس سواء في ذلك من يقلب في صفحات الكتب أو من يقف في أي مختبر عظيم. وهكذا تتأكد الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة. ومن أهم دعاة الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة جورج بيريداي الذي يرى أن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو هدف عقلي، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية لأنهم شغوفون ومتطلعون لذلك[١٤].

ومع أن بيريداي ومن نحا نحوه يؤكد الأهمية النظرية لدراسة التربية المقارنة، فانه لا يقلل من أهميتها التطبيقية والعملية. كما يرتبط بالهدف الأكاديمي للتربية المقارنة محاولتها التوصل إلى مبادئ عامة وتعميمات مشتركة يمكن أن تساعد العلماء والباحثين في توفير الأسس العلمية لدراستهم المقارنة.

٢- الهدف النفعي الإصلاحي:

وهذا الهدف يقابل المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب، في أعقاب الثورة الصناعية الكبرى حيث كانت استعارة نظم التعليم

من البلاد المتقدمة هدف الباحثين الأوائل ، خاصة الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. ومن هذا الهدف النفعي الإصلاحي. نمت التربية المقارنة وتطورت، حتى صارت على ماهى عليه اليوم.

كما تأكد الهدف النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة مع زيادة الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة للاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية رشيدة.

إن التربية المقارنة تزود المخططين للتعليم وراسمي السياسة التعليمية ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أسس سليم ومما زاد من تأكيد الهدف النفعي الإصلاحي أيضا، تزايد الأهمية الحيوية للتعليم وضخامة حجمه. وتعدد مشكلاته وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة الملحة إلى المواد والدراسات المقارنة للاستفادة من خبرة الدول الأخرى في رسم السياسة التعليمية واختيار أفضل الاحتمالات.

كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على توسيع فهم مشكلات التربية في بلادهم والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التي أتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة، وفي نفس الوقت تنمى فيهم الحساسية والوعي معا بالتزام الحرص والحذر في استعارة هذه الحلول على علاتها إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التي تعمل فيها النظم القومية للتعليم[١٥].

والأهداف النفعية الإصلاحية التي تحققها التربية المقارنة متنوعة ومتعددة، فهناك أهداف تربوية وقومية وشخصية وسياسية وأهداف تتعلق بالسلام العالمي وأهداف أخرى تتعلق بالباحث نفسه.

ويؤكد **براين هولمز** الذى كان أستاذ التربية المقارنة في معهد التربية بجامعة لندن والمعروف عالميا، على أن للتربية المقارنة هدف نفعي إصلاحي فيقول في كتابه مشكلات فى التعليم Problems in Education, 1965 إن للتربية المقارنة وسيلة

اثراء ثقافي وإصلاح تربوي، وان مرحلة النقل والاستعارة مازالت تجذب أنظار واضعي السياسات التعليمية حيث يستخدمونها كوسيلة لصياغة النظم التعليمية[١٦].

كما يوضح المؤلف في رسالته المقدمة لمعهد التربية -جامعة لندن للحصول إلى درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص تربية مقارنة، رأى براين هولمز في توضيح الهدف النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة فيقول:

"للتربية المقارنة هدف نظري وهو زيادة وتعميق فهمنا للنظم التعليمية كما هي عليه في الوقت الحاضر، وبصفة خاصة في ضوء المشكلات التعليمية القومية. أما هدف التربية المقارنة العملي فهو لمساعدة الإداريين والقائمين على السياسة التعليمية والتخطيط التربوي لتنظيم وتخطيط مدارسهم بطريقة عملية وفعالة[١٧].

وهكذا يتضح أن للتربية المقارنة هدفا إصلاحيا يمكن أن يؤتي ثماره إذا ما تم بوعي وإدراك حقيقيين .

٣- هدف المتعة العقلية:

تساعد التربية المقارنة الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية تتأتى نتيجة لما يقوم به من ملاحظة ومقارنة وتفسير، كما أن دراسته للقوى المؤثرة في النظم التعليمية ولمشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها يزيد في فهمه وتقديره لنظم التعليم في بلده والبلاد الأخرى.

وتستطيع التربية المقارنة أكثر مما يستطيع أي علم اخر من علوم التربية، أن تحقق لدارسها والقارئ فيها هدف المتعة العقلية، وذلك من خلال ما يقرأه عن نظم التعليم في بلاد أخرى عديدة، ومن خلال ذلك الربط الذي يقوم به، إن كان يبحث ويكتب، أو الذي يراه إن كان لا يقرأ -بين تلك النظم، والأيديولوجيا السائدة في كل مجتمع.

كذلك تعلم التربية المقارنة الباحث، ألا يثق في كل ما يقرأه، وألا يصدق الباحث كل ما يسمعه، لأنه يعتمد في دراسته لنظم التعليم، على أفكار واراء وأرقام وإحصائيات وقوانين ولوائح، قد لا تكون دقيقة، وقد يكون المراد منها هو مجرد الدعاية، لا خدمة العلم، ومن ثم فهي تعلمه الحذر واليقظة حتى يصل إلى الحقيقة، والوصول إلى الحقيقة بعد شك وريبة، هو قمة المتعة العقلية التي يمكن أن يحس بها أي باحث علمي[١٨].

وإلى جانب الأهداف الثلاثة السابقة فإن هناك من التربويين من يؤكد على وجود أهداف سياسية وأهداف حضارية وإنسانية للتربية المقارنة، فالهدف الحضاري يتمثل في التعرف على ثقافات الشعوب وحضاراتها في أبعادها المختلفة، والهدف السياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من نظريات والأهداف السياسية للدول ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت تلك الأهداف مستترة أو معلنة. والهدف الإنساني يتمثل في أن النظرة الشاملة لأوضاع التربية في العالم، ترينا بوضوح أن نصف سكان العالم من البشر في القرن العشرين لا يستمتعون بحقهم في العلم كما تنص الدساتير والقوانين وأهمها ميثاق حقوق الإنسان، ولما كانت التربية المقارنة تنبع من العقيدة الإنسانية، فهي تساعد على تدعيم روح الأصالة والموضوعية بين البشر ونشر روح التعاون وتنمية روابط الأخوة والمودة بينهم على المستوى العالمي(١٩).

كما يؤكد اليونسكو على أن للتربية المقارنة هدف إنساني عالمي ينبثق من أهداف التربية والثقافة وأن العناية بها التزام ينبع من مسئوليات اليونسكو كمنظمة عالمية(٢٠).

في ضوء كل ما سبق يمكن تلخيص موضوع وأهداف التربية المقارنة فيما يلي:

١- إن التربية المقارنة ليست مجرد تجميع معلومات أو بيانات وصفية أو إحصائية عن نظام للتعليم أو نظامين أو أكثر، إنما المهم هو تحليل هذه البيانات أو المعلومات عن النظم التعليمية المختلفة في ضوء خلفياتها وأطرها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والتاريخية بقصد اكتشاف العوامل والأسباب التي جعلت النظم التعليمية تبدو بالصورة التي هي عليها والتي فرضت حلولا معينة ومختلفة لمشكلات تربوية واحدة.

٢- إن دراسة التربية المقارنة لها قيمة أكاديمية في حد ذاتها كفرع من فروع المعرفة بصرف النظر عن أهميتها النفعية أو التطبيقية. فيجب أن نعترف أن كثيراً من الناس يدرسون نظم التعليم الأجنبية لأنهم يريدون أن يعرفوا هذه النظم وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأن المتعة العقلية التي تعطيها لنا هذه الدراسة متعة مشروعة، بل أنه يمكن القول بأن هذا الهدف من الدراسة هدف أساسي

وهام إذا أردنا أن تصبح التربية المقارنة علما يقف على قدم المساواة بين فـروع المعرفة المختلفة.

٣- إن التربية المقارنة ذات قيمة عملية وهدف نفعي، فعن طريق دراسة نظم التعليـم المختلفة والعوامل والقوى التي أثرت فيها فصاغتها أو غيرتـها تزيـد التربيـة المقارنة قدرة الباحثين على فهم النظام التعليمي في بلدهم والمشكلات التربويـة المتعلقة به. كما تزيد قدرة المسئولين عن إصلاح التعليم في بلـد معيـن مـن الاستفادة من الجهود والأخطاء التي وقع فيها زملاء لهم في بلاد أخرى وتكييـف الجهود والإصلاحات التي تمت في بلاد أخرى لظروف بلدهم الخاص.

٤- إن النظم التربوية مرآة تكشف حقيقة وخصائص المجتمعات التي تنشأ فيها، فقـد تظهر في بعض المجتمعات قوى سياسية أو عسكرية أو معنوية ليست حقيقـة فيها، أو قد تطبق شعارات عن العدالة والديمقراطيـة وهـى تخفـي نزعـات استبدادية انتهازية، أو تبدى واجهات صلبة متماسكة وهي في الحقيقة تعاني مـن قوى تفكك وانحلال وتفسخ لذلك فإن دراسة التربية المقارنـة -لا مجـرد نظـم التعليم- تكشف حقيقة خصائص وصفات هذه المجتمعات بصورة عارية مجردة.

٥- إن دراسة التربية المقارنة تكشف عن الاتجاهات السائدة في مجال التربيـة فـي عصور معينة، كما تميط اللثام عن طبيعة المشكلات القائمـة والحلـول التـي اتخذتها الدول المختلفة إزاء هذه المشكلات ككل وفقا لظروفها الخاصة. وبالتـالي فإن التربية المقارنة تحاول الكشف عن القوانين التي تحكم التحركـات التربويـة في لنظرية والتطبيق، وهى بذلك تساهم في أن ترفع دراسة التربية إلى مصـاف العلوم المتقدمة الاجتماعية والطبيعية منها على حد سواء.

صعوبات البحث في التربية المقارنة:

تواجه الباحثين والدارسين في التربية المقارنة عدة صعوبات يتعلق معظمـها بطبيعة الدراسات المقارنة، وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها، وتعدد متطلباتها، حيث تعتبر التربية المقارنة علما متداخل التخصصات يحتاج إلى المـواد والميـادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية ومن ثم لا يوجد دارس للتربيـة المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى، والصعوبة تبدو فـي أنـه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل الميادين، بصورة كافية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص صعوبات البحث في التربية المقارنة فيمايلي:

١- صعوبة جمع معلومات موثوق بها:

فعلى الرغم من أن هذه الصعوبة ليست مقصورة على التربية المقارنة وحدها، فإنها تمثل صعوبة، أكبر بالنسبة لها بصفة خاصة لأنها تتعلق بجمع معلومات من دول ومجتمعات مختلفة. ونظراً لأن دقة المعلومات والثقة بها تعتبر مسألة حيوية في الدراسات المقارنة لما يترتب عليها من تفسيرات ومقارنات ونتائج كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات بأكثر من طريقة. فيجب أولاً التحقق من مصدر المعلومات ومدى دقته ودرجة الوثوق به، كما يجب التحقق من المعلومات نفسها ومدى صحتها وتطابقها مع ما هو معروف وتماسكها الداخلي وعدم تعارضها أو تخيرها، كما يجب أيضا مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات، وأنها لا تستهدف الدعاية أو أن الإحصائيات غير دقيقة أو معروضة بطريقة غير أمينة أو بطريقة غير واضحة.

٢- صعوبة وضع أساس موضوعي موحد للمقارنة:

فالمقارنة تكون جادة وصادقة إذا قامت على أساس موضوعي موحد للمقارنة ويأتي في مقدمة ذلك توحيد دلالة المصطلحات. فالمصطلحات قد يختلف مدلولها من دولة لأخرى، فالتعليم الأولى أو الثانوي قد يختلف مدلوله وتسميته من دولة لأخرى، كما يحدث في إنجلترا حيث أن المدارس العامة اسم يطلق على المدارس الخاصة والقاصرّة على فئة محدودة من الناس ولذلك فإن الاسم على عكس المسمى.

كما يجب الأخذ في الاعتبار أغراض النظم التعليمية والأسس التي قامت عليها والفلسفة التي تستند إليها. فقد تتشابه أسماء المنظمات التعليمية لكنها تختلف جوهريا في الغرض والفلسفة والأساس الذي تقوم عليه. وإن اختلاف الأغراض والأسس التي تقوم عليها النظم التعليمية تمثل صعوبة حقيقية في الدراسات المقارنة نظرا لاختلاف الفروض التي تعمل النظم التعليمية وفقا لها. ولهذا تهتم الدراسات المقارنة بتحليل الممارسات التعليمية في ضوء الإطار الثقافي لها والأغراض التي تخدمها وتجنب التسرع في عمل مقارنات غير صحيحة.

٣- صعوبة التعميم:

وهى تتعلق بالتعميم في التربية المقارنة، ففي دراسة النظام الأمريكي للتعليم مثلاً يصعب جدا الوصول إلى تعميمات عامة بشأنه نظـراً لاختلاف الممارسات التعليمية بين الولايات وتقويمها وتعقدها. وبالمثل يجب الحذر من التبسيط الشديد.

٤- صعوبة الاختيار:

وهو ما يتعلق بشأن اختيار بعض النظم التعليمية للمقارنة ، وهنا يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقارنة. فإذا كان الهدف هو التطوير والإصلاح فإنه يجب الاستعانة في المقارنة بالدول المرجعية أي الدول المتقدمة، وإذا كانت الدراسة المقارنة تهدف إلى دراسة العلاقة بين الدول والدين مثلا فمن البديهي استبعاد دول الكتلة الاشتراكية من المقارنة وهكذا.

٥- صعوبة أو مشكلة التحيز:

وهو ما يقع فيه الباحث في التربية المقارنة. فعلى الرغم من التأكيد المستمر على الالتزام بالموضوعية والحقائق المجردة فإن الباحث قد يتخلى عن ذلك بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيزه الديني أوالسياسي أو الاجتماعي، بل إن تفسيراته المقارنة قد تتلون بهذا التحيز دون شعور منه(٢١) ومن بين الصعوبات التي تواجه البحث في التربية المقارنة أيضاً.

٦- **اعتمادها على الإحصائيات**، والتي قد لا تكون متوفرة، خاصة في البلاد غير المتقدمة، التي تكون أجهزة الإحصاء فيها متخلفة بشرياً وآلياً وفنيا، مما يجعل هذه الإحصائيات تتسم بعدم الدقة، كما أنها تكون غير منتظمة، **مما يجعل الكثير** منها قديما وغير واف.

٧- **اعتماد الإحصائيات على المبالغة، لا** على الواقع وخاصة في بعض الدول المتقدمة، والمقصود بذلك الدعاية، **مما يجعل البيانات المتوفرة، حتى ولو كانت** حديثة، عاجزة عن مساعدة الباحث في الوصول إلى الحقيقة التي ينشدها.

٨- **صعوبة تفسير البيانات الإحصائية والأرقام**، لأنها جافة جامدة، لا تفسر الواقع الذي ينشده الباحث.

٩- **اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجال التربية من بلد إلى آخر**، وأوضح الأمثلة على ذلك أن المدرسة الثانوية في مصر وغيرها من البلاد العربية، **يطلق** عليها أسماء مختلفة في الدول الأخرى. هذا الاختلاف في المصطلحات، يفرض على الباحث في التربية المقارنة الدقة والحذر، وهو يقرأ عن **نظم التعليم في البلاد المختلفة.**

١٠- **إن الدراسة المقارنة تتطلب من الباحث الإلمام بعلوم كثيرة تربوية وغير تربوية**، فهي تحتاج إلى معرفة واسعة بالفكر التربوي، وأصول التربية واجتماعياتها، واقتصاديات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس والصحة النفسية أو ما إليها، ومعرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الإنسان والفلسفة، والتاريخ العام، وتاريخ التربية ... إلخ.

١١- إن الدراسة المقارنة تتطلب الإلمام الكبير باللغات الأجنبية، ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التي يقوم بدراستها، بلغاتها، فيكون قادرا على فهم نظم التعليم التي يدرسها، والقوى الثقافية المؤثرة فيها، وأقدر على زيارة هذه البلاد للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته.

١٢- صعوبة استخدام الاختبارات السيكولوجية والقياسات العقلية في الدراسة المقارنة، لأن مثل هذه القياسات، لابد أن تختلف من مجتمع إلى مجتمع، والإفادة منها في التربية المقارنة، لا يتم إلا بتوحيدها. ومعنى ذلك أن الباحث في التربية المقارنة يجد نفسه عاجزا عن القيام بدراسة لمجالات معينة، قد يراها مهمة وجديرة بالدراسة، لا لشئ إلا لأنها تستدعي استخدام تلك الاختبارات والقياسات.

١٣- إن مناهج البحث فى التربية المقارنة، لا تزال موضع جدل كبير بين المشتغلين بها حتى الآن، مما يشكل فى حد ذاته مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته، وذلك لأن تقدم البحث العلمى رهن بالمنهج، والمعرفة الواعية بمناهج البحث العلمي، تمكن العلماء الباحثين من إتقان البحث، وتلافى كثير من الخطوات المتعثرة، أو التى لا تفيد شيئا.

وعلي الرغم أن هذه الصعوبات تمثل جانبا سلبيا بالنسبة للتربية المقارنة إلا أنها دفعت بالتربية المقارنة لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية، ولتصبح علما رائدا لها، لا مجرد ذيل لعلم من هذه العلوم[٢٢].

مراحل تطور التربية المقارنة وأهم روادها :

يقسم الدارسون الغربيون المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى ثلاث مراحل ولكل مرحلة مناهجها العلمية الخاصة بها والتي تناسبها.

المرحلة الأولى:

وهى الفترة التي شهدتها التربية المقارنة في القرن التاسع عشر ويبدؤها رائدها مارك انطوان جوليان دي باري Marc Antoine Jullien De Paris ومن روادها أيضاً ماثيو أرنولد Mathew Arnold. في إنجلترا وفيكتور كوزان Victor Cousin. في فرنسا واوشنسكي Uehinsky في روسيا وهوراس مان Horace Mann وهنري برنارد Henery Barnard في أمريكا وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المتصور في تلك الفترة أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دول لأخرى، ولذلك تسمى هذه الفترة بمرحلة النقل أو الاستعارة وتركز الاهتمام على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم ونقلها.

المرحلة الثانية:

وهى المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Salder مؤسسها ورائدها وكان يعتقد أن النظم التعليمية **هى وليدة الظروف الاجتماعية التي نشأت فيها حيث يقول " ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية أن لا ننسى أن الأشياء الموجودة في خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها بل أنها تتحكم فيها وتفسرها، إننا لا نستطيع أن نتجول بين النظم التعليمية في العالم كالطفل الذي يلهو في حديقة ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك إننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي. إن نظام التعليم القومي شئ حي وهو نتاج النضال الذي غمره النسيان".**

ومن أتباع سادلر، فردريك شنايدر F. Schneider في ألمانيا وكاندل Kandel في أمريكا وهانز Hans ولواريز Lauwerys في إنجلترا وروسيللو Rossello في سويسرا وكلهم اهتموا بالأسس التربوية والعوامل الاجتماعية التي تستند إليها التربية.

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة مجرد جمع المعلومات الوصفية إلى مرحلة التكهن بالعوامل المختلفة المؤثرة في نظم التعليم، وتسمى هذه

المرحلة بمرحلة التنبؤ، لأن هدف التربية المقارنة لم يعد الاستعارة أو النقل وإنما التنبؤ بنجاح نظام التعليم في بلد ما في ضوء الملاحظات والتجارب المماثلة المكتسبة من النظم التعليمية الأخرى.

المرحلة الثالثة:

وتعرف بمرحلة التحليل العلمي وهى استمرار لمرحلة التنبؤ ولكنها تفترض انه قبل محاولة التنبؤ ومن ثم النقل أو الاستعارة لابد من استعراض الممارسات التربوية للنظم التعليمية وتحليل هذه النظم وما ترتبط به من أوضاع اجتماعية واقتصادية على أساس معايير واضحة من مناهج البحث العلمي. ويعتبر المفكر أرثر موهلمان A. Moehlman من رواد هذه المرحلة العلمية، إلا أن الريادة الفعلية انتقلت للمفكر جورج بيريداي G. Bereday نظراً لأسلوبه المنهجي المتميز والشائع الاستخدام سواء في الدراسات المجالية أو الدراسات المقارنة. كما كان من بين روادها المتميزين بأعمالهما المنهجية البريطانيان براين هولمز B. Holmes وإدموندكنج E. King والأمريكيان هارولدنوح H.Noah وماكس إكستين M. Eckstein.

المراجـــع:

١- عبد الغني عبود ، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكـــر العربـــي، القـــاهرة، ١٩٧٨، ص ٥٧ .

2- Kandel, I.L., "The Study of Comparative Education"- Educational Reforom, Vol. XX, Nov. 1955, P.5.

٣- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية: دراسة مقارنة، عـــالم الكتـــب، القاهرة ١٩٧٢، ص ١٢ - ١٥.

٤- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتـــب، القـــاهرة، ١٩٨١، ص ١٥ - ١٦.

5- Brickman, W., Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century, Comparative Education Review, 1966, pp. 33 - 47.

6- Good, V., Dictionary of Education, 1945, p. 64.

٧- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ١٨.

٨- نفس المرجع، ص ١٩.

9- Mallinson, V., An Introduction to Comparative Education, Heinemann Education Books, Ltd., London, 1960, p. 10.

10- Lauwerys, J., The Philosophical Approach to Comparative Education, Interdiction, 1959, pp. 281- 282.

11- Bereday, G., Comparative Method in Education, Halt Rinehart and Winston, Inc., V.S.A., 1964. p. 3.

١٢- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج فـــي التربيـــة المقارنـــة، طـــ١، الأنجلـــو المصرية، القاهرة، ١٩٨١، ص ٢٣.

١٣- عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنـــــة، ط ٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٧٣.

١٤- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٢٢.

١٥- نفس المرجع، ص ٢٤- ٢٥.

16- Holmes, B., Problems in Education:A Comparative Approach, Routledg & Kegan Paul, London, 1965, p.23.

17- Dahawy, B. M., Systems of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India and Kenya: A Comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education, London, 1985, p. 3.

١٨- عبد الغني عبود: الأيديولوجيا والتربية، مرجع سابق، ص ٧٣.

١٩- منير عطا الله سليمان وآخرين، التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم، كليـــة التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١.

٢٠- محمد سيف الدين فهمي، المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٢٨.

٢١- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٢٢، ٢٣.

٢٢- عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية، مرجع سابق، ص ٧٧، ٨٠.

الفصل الثانى
الأصول النظرية للبحث العلمى

مقدمة:

إن نقطة البدء فى البحوث العلمية ترتكز على مقوم أساسى وهو التفكير العلمى المنظم، الذى يقيم علاقة تكاملية بين الحواس والعقل، حتى يمكن قبول النتائج التى تنبثق عن ذلك، أى توفير مبدأ الاتساق بين المقدمات والنتائج.

ولهذا يعرف المهتمون والدارسون فى هذا المجال، يعرفون البحث العلمى بأنه المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول المشكلات التى تورق البشرية وتحيرها.[1]

كما يعرف البحث العلمى بأنه مجموعة الجهود المنظمة التى يقوم بها الإنسان مستخدماً الأسلوب العلمى، وقواعد الطريقة العلمية فى سعيه لزيادة سيطرته على بيئته، واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر.[2]

وهكذا يمكن القول بان البحث ما هو إلا محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها، وتنميتها، وفحصها وتحقيقها بتقصى دقيق، ونقد عميق، ثم عرضها عرضاً مكتملا بذكاء وإدراك للتوصل إلى حلول لمختلف المشكلات التى تواجهها الإنسانية، وتثير قلق الإنسان وحيرته.

وهناك من يرى أن التفكير العلمى هو عملية تهذيب للتفكير اليومى – على حد اينشتاين– كما يعتقد جوليان هكسلى أن طريقة البحث العلمى، ليست سوى الطريقة التى يسلكها العقل البشرى فى العمل. كما يشبه هكسلى العمليات الذهنية التى يقوم بها المشتغلون فى العلوم بالطريقة التى يزن بها القصاب (الجزار) لحمه، أو الخباز خبزه، وأن الاختلاف الوحيد بينهم هو الاختلاف بين ميزان الكيميائى وميزان القصاب أو الجزار[3].

إلا أن من الأرجح أن العلماء فى مختلف العصور تميزوا عن سائر الناس بأسلوب عمل منظم ودقيق. فهذا الحسن بن الهيثم -على سبيل المثال- يعرض طريقته فى البحث العلمى فى مقدمة كتاب "المناظر" كما يلى:

ونبتدئ فى البحث فى استقراء الموجهات، وتصفح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزئيات، ونلقط باستقراء ما يخص البصر فى مجال الإبصار. وما هو مطرد لا يتغير وظاهره لا يشتبه، ثم نترقى فى البحث والمقاييس على التدرج والترتيب، ونجعل فى جميع ما نستقر به ونتصفحه استعمال العدل لا إتباع الهوى، ونتحرى فى سائر ما نميزه وننتقده طلب الحق، فلعلنا ننتهى بهذا الطريق إلى الحق الذى به يثلج الصدر ونصل بالتدريج والتلطف إلى الغاية التى عندها يقع اليقين(٤).

وهكذا يتضح لنا أن منهج البحث العلمى عند إبن الهيثم، يعتمد على الوصف الدقيق واستخدام المشاهدة الحسية، والاستقراء، وتكرار التجربة، ويتصف بالتأنى وعدم التسرع فى الأحكام، والتدرج فى مراحل العمل والتجرد من الهوى.

أما بالنسبة لجابر بن حيان، فإن البحث العلمى عنده يقوم على التجربة العملية، حيث يوصى تلاميذه بها، مع التأنى وترك العجلة فى الوصول إلى النتائج، حيث يقول لهم، إن أول واجب نقوم به هو إجراء التجارب، لأن من لا يعمل ويجرى التجارب لا يصل إلى أدنى مراتب الإتقان، فعليك يا بنى بالتجربة لتصل إلى المعرفة، وأفتخر العلماء بكثرة العقاقير ولكن بجودة التدبير، فعليك بالرفق والتأنى وترك العجلة(٥).

وهكذا يمكن القول أن ظهور الطريقة العلمية، جاء نتيجة منطقية لمقدمات محددة تمثلت فى الجهود المختلفة التى بذلها المهتمون خلال عصور طويلة، إلا أن ملامح هذه الطريقة ظهرت على يد فرنسيس بيكون F. Bacon فى نهاية القرن السادس عشر، وبداية القرن السابع عشر، ثم تطور هذا المنهج نتيجة جهود نيوتن وجاليليو ومساهماتهما، حيث ظهرت الطريقة العلمية، أو المنهج العلمى الذى يجمع بين الأسلوب الإستقرائى، والاسلوب الإستنتاجى القياسى. كما أشار جون ديوى J. Dewey فى كتابه "كيف نفكر" عام ١٩١٠ إلى مجموعة من الخطوات المنظمة التى تميز الأسلوب العلمى، أو الطريقة العلمية التى إستخدمها كثير من الباحثين فيما بعد. من هذا المنطلق يجدر بنا التعرف على أهم خصائص البحث العلمى:

خصائص البحث العلمي:

يتميز البحث العلمى بعدة خصائص من أهمها:

١-يسير البحث وفق طريقة منظمة تتلخص فيما يلى[٦]:

- يبدأ البحث بسؤال فى عقل الباحث، ويظهر السؤال أو الأسئلة لدى أى فـــرد لأن الإنسان بطبعه فضولى، وهناك الكثير من المظاهر والقضايا الحياتية التـــى تثـــير التساؤلات.
- يتطلب البحث تحديداً للمشكلة، وذلك بصياغتها صياغة محـــددة، وبمصطلحـــات واضحة.
- يتطلب البحث وضع خطة توجه الباحث للوصول إلى الحل، ومن ثم فإن البحـــث العلمى نشاط موجه.

٢-يتعامل البحث مع المشكلة الأساسية من خلال مشكلات فرعيـــة إذ يتوقـــع أن تكـــون مشكلة البحث، والتى تستحق الجهد البحثى، نتاج لمشكلات فرعية وأن الحلول الفرعيـــة تشكل بمجموعها حلاً للمشكلة الأساسية.

٣-يحدد اتجاه البحث بفرضيات مبنية على افتراضات أو مسلمات بحثية واضحـــة قياســـاً على افتراضات العلم. فقد يستطيع الباحث صياغة فرضيات بعدد المشكلات الفرعيـــة، لأن الفرضية تخمين ذكى يوجه تفكير الباحث فى الوصول إلـــى الحـــل. وقـــد تبنـــى الفرضيات على مسلمات Assumptions حيث تعرف المسلمة البحثية بأنها شـــرط أو ظرف Condition ليس من السهل على الباحث، فى غياب هـــذا الشـــرط أن يفســـر النتائج فى ضوء المتغيرات البحثية التى حددها. والافتراضات من المبدأ ليست بحاجـــة إلى إثبات، ولكن هذا لا يمنع من التدليل على صحتها بمؤشرات عملية ومنطقية، مثال: ان التعزيز للمواقف الأخلاقية يؤثر ايجابيا على النمو الأخلاقى. حيث من المســـلم بـــه هنا أن الشخص المعزز قادر على القيام بعملية التعزيز.

٤-يتعامل البحث مع الحقائق ومعانيها. فقد يقوم الباحث بجمع معلومات عن واقع المشكلة بطرق مختلفة، ولا نسمى البحث بحثا بجمع هذه المعلومات التى تعد حقائق واضحـــة ومعروفة، ولكن اشتقاق الباحث معايير جديدة وتفسيرات (تختلف بـــاختلاف البـــاحثين) هو الذى يجعل من هذا الجهد جهدا بحثيا.

٥-للبحث صفة دورية، بمعنى أن الوصول إلى حل لمشكلة البحث، قد يكون بداية لظهور مشكلات بحثية جديدة، وهكذا.

٦-البحث العلمى عمل هادف، ونتيجته التى يتوصل إليها لها خاصيتان أساسيتان:

- إمكانية التحقق، بمعنى أن النتيجة التى يتوصل إليها بالبحث العلمى قابلة للملاحظة ويمكن إثباتها تجريبياً.
- قابلية التعميم Genralization، حيث يسعى البحث العلمى إلى تعميم النتائج على نطاق أوسع من المجال الذى يتم فيه البحث، سواء كان ذلك فى العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية. فالباحث يكتفى عادة باختيار عينة من المجتمع، لكنه يعمم نتائج العينة على المجتمع الأكبر.

صفات الباحث العلمى:

البحث العلمى عمل دقيق يتطلب صفات فى الباحث من أهمها:

- الصبر والمثابرة، إذ تتطلب اجراءات بعض البحوث مواجهة الاحباطات والانتقادات، والشجاعة للاستمرار فى إجرائها (كوبرنيكس مثلاً واجه صراعاً مع الكنيسة الكاثوليكية عندما أشار إلى استنتاجه البحثى المتعلق بالنظام الشمسى).
- حب الاستطلاع والتقصى، أى أن يتوافر لديه الفضول العلمى.
- عدم التشهير العلمى بالآخرين أو السخرية من منجزاتهم.
- الموضوعية والأمانة والابتعاد عن الذاتية، فلا يخفى معلومات أو يحرفها أو يرفضها، لأنها تتعارض مع رأيه، ولا يتحيز، ولا يسمح لعاداته وتقاليده وعاطفته وأهوائه أن تتدخل فى البحث، فيجب أن يكون همه الأول هو تحرى الحقيقة.

أنواع البحوث العلمية:

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو ما يتعلق بأنواع البحوث العلمية؟ حيث يمكن تقسيم البحوث العلمية إلى أنواع متعددة وفقاً لمعايير متدرجة منها:

التقسيم وفقاً لمعيار الهدف (بحوث أساسية وبحوث تطبيقية)، ووفقاً لمعيار الطريقة البحثية (بحوث تاريخية، وبحوث وصفية، وبحوث تجريبية، وبحوث مقارنة، ثم بحوث مستقبلية)، ووفقاً لمعيار المجال البحثى (بحوث تاريخية، وبحوث اجتماعية،

وبحوث تربوية)، ووفقاً لمعيار الحجم أو الإسهام العلمى (بحوث على مستوى الماجستير والدكتوراه، وبحوث خاصة بالإنتاج العلمى والترقى والمشروعات البحثية).

إلا أن من أهم التقسيمات الشائعة، تلك التى تقسم البحوث إلى نوعين رئيسين وهما: البحوث الأساسية Pure or Basic Research، والبحوث التطبيقية Applied Research. والبحوث الأساسية أو التى يطلقون عليها أحياناً البحتة أو النظرية أو الأولية تهدف إلى زيادة المعرفة والتوصل إلى حقائق وتعميمات وقوانين علمية، كما تهتم باكتشاف حقائق ونظريات علمية جديدة، ومن ثم تسهم فى نمو المعرفة العلمية.

بينما البحوث التطبيقية، والتى تسمى بالبحوث الميدانية، فهى تهدف إلى اختبار النظريات والحقائق فى مواقف علمية وواقعية وتحسين الناتج ومعرفة القيمة الحقيقية والفائدة العملية لهذه البحوث النظرية فى حل بعض المشكلات الملحة فى مواقع العمل المختلفة. كما تهدف هذه البحوث التطبيقية إلى تحديد العلاقات بين المشكلات أو الظواهر التربوية واختيار النظريات والفروض التى تحكم تلك الظواهر. ولهذا فإن البحث التطبيقى يتسم بشكل أساسى باستخدام وتطبق النتائج العلمية على الميدان التربوى وتحسين استخدام الممارسات والوسائل والطرق المتبعة فى الميدان التربوى(٧).

أما بالنسبة لمعيار الطريقة البحثية أو الأسلوب المستخدم، فإنه يقسم البحوث إلى ما يلى:

أ-بحوث وصفية Descriptive Research

ويهدف البحث الوصفى إلى وصف الظواهر أو الأحداث أو الأشياء، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه فى الواقع. ولم يتوقف المنهج الوصفى عند هذا الحد، بل البحث عن الأسباب الحقيقية للظاهرة. ولهذا تعددت الدراسات الوصفية لتشمل العديد من المداخل المنهجية الفرعية فى إطار المنهج الوصفى الرئيسى، فشملت دراسات الحالة Case Studies والدراسات المسحية Survey Studies وتحليل الأنشطة والوظائف Activities & Job Analysis والدراسات المكتبية والوثائقية Documented Studies والبحوث المعيارية أو التقويمية Normative or Evaluative Research كما يستخدم لجمع

البيانات والمعلومات فى أنواع البحوث والدراسات الوصفيـــة أســـاليب ووســـائل وأدوات متعددة مثل الملاحظة، والمقابلة، والإختبارات، والإستفتاءات، ثم المقاييس المتدرجة(٨).

ب-بحوث تاريخية. **Historical Research**

وتتميز البحوث أو الدراسات التاريخية بطبيعتها الخاصة أنها والتى تركز علـــى وصف وتسجيل الأحداث والوقائع التى حدثت فى الماضى. إلا أن البحـــوث والدراســـات التاريخية لا تقف عند حد الوصف وسرد الأحداث التاريخية لمعرفة الماضى فحسب، بـــل تتجاوز ذلك الوصف إلى التحليل والتفسير لأحداث الماضى بـــهدف اكتشـــاف تعميمـــات تساعد على فهم الحاضر، بل والتنبؤ بأشياء وأحداث فى المستقبل (٩). ولهذا يركز البحـــث التاريخى على التغير والنمو والتطور فى الأفكار والاتجاهات والممارسات ســـواء لـــدى الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وللبحوث التاريخيـــة مصادرهـــا الأساسية والثانوية للحصول على المادة العلمية المطلوبة، وكلما توفرت المصادر الأوليـــة للبحث التاريخى كلما زادت قيمته العلمية.

جـ-بحوث تجريبية **Experimental Research**

ترتكز البحوث التجريبية على الملاحظة العلمية وفـــرض الفـــروض وإجـــراء التجارب الدقيقة للتحقق من صحة هذه الفروض. بل لعل أهم مـــا تتمـــيز بـــه البحـــوث التجريبية على غيرها من البحوث الوصفية والتاريخية هـــو كفايـــة الضبـــط للمتغـــيرات والتحكم فيها عن قصد من جانب الباحث. ومن هنا كانت التجربة العلمية هـــى المصـــدر الرئيسى للوصول إلى النتائج أو الحلول بالنسبة للمشكلات التى يتناولها البحث التجريبـــى، إلا أنه فى نفس الوقت يستخدم المصادر الأخرى فى الحصول على البيانات والمعلومـــات التى يحتاج إليها بعد إخضاعها للفحص الدقيق للتحقق من صحتها وموضوعيتها(١٠).

د-بحوث مقارنة **Comparative Research**

تهتم البحوث والدراسات المقارنة ووفقا لمداخلها المنهجية المتعـــددة، بمقارنـــة النظرية التربوية وتطبيقاتها فى بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيـــادة الفـــهم وتعميقـــه للمشكلات التربوية فى البلاد المختلفة. ومن ثم فإن جميع مجالات التربية تعتـــبر مجـــالا للدراسة المقارنة إذا تم تناولها وبحثها من زاوية مقارنة كمـــا أن البحـــوث والدراســـات المقارنة تؤكد على أهمية دراسة الثقافات المختلفة ونظم التعليم النابعة منها لكـــى تكشـــف عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه النظم. والأسباب والعوامل التى أدت إلى ذلك. ولا تقف الدراسات المقارنة عن حد الوصف والتحليل والتفسير وعقد المقارنـــات وإيجـــاد

أوجه التشابه والاختلاف، بل تصل إلى درجة حقيقة من التنبؤ العلمى بالأحداث وبالحلول والنتائج[١١].

كما أن للمنهج المقارن بمداخله وأساليبه المنهجية فى إطارها الوصفى، والتاريخى والتجريبى، ودراسات الحالة، وأسلوب حل المشكلات، والدراسات عبر الثقافية، والدراسات عبر الزمانية، أدواته العلمية الدقيقة. مثل الملاحظات والمقابلات المقننة، والاستبيانات، ومعايشة الثقافات، وأدوات التنبؤ العلمية لاستشراف المستقبل. وسوف يتم إلقاء الضوء على هذه الأساليب والمداخل المنهجية العلمية فى الفصل المتعلق بالدراسات المنهجية المقارنة.

وبعد العرض السابق لنشأة البحث العلمى وخصائصه وصفات الباحث العلمى، وتصنيف البحوث العلمية، يجدر بنا التعرض لنشأة البحث التربوى وتطوره.

نشأة البحث التربوى وتطوره:

تؤكد الأدبيات التربوية [١٢]، على أن العصور المختلفة فى حياة الإنسانية شهدت العديد من التصورات والتجديدات التربوية، والتى إقترحها أعلام تربويون يحتلون مكانة بارزة فى تاريخ التربية، منهم على سبيل المثال لا الحصر: سقراط، وأفلاطون، وابن خلدون وأخوان الصفا، وكومينوس، وجان جاك روسو وغيرهم الكثير. إلا أن البحوث التربوية فى إطار علميتها المعهودة حاليا لا يمكن إرجاعها إلى ما قبل القرن العشرين، لا سيما النصف الأخير منه [١٣]، نظرا لأن أساتذة التربية يختلفون حول تحديد الفترة التى نشأ فيها البحث التربوى بالمعنى العلمى الحديث، فبينما يرجعه البعض منهم إلى نهاية الربع الأول من القرن العشرين، يرجعه البعض الأخر إلى نهاية القرن التاسع عشر أو مطلع القرن العشرين. إلا أننا لسنا فى وضع التحقيق التاريخى، بقدر ما نعنى بالظروف التى نشأت فيها الاهتمامات الخاصة بالبحوث التربوية، والتى كانت بفعل التغيرات والظروف والمشكلات والتى بدأت العملية التربوية والتعليمية والتدريسية فى مواجهتها. حيث كانت العمليات التربوية والتعليمية فى معظم بلاد العالم وحتى مطلع القرن العشرين تتسم بالبساطة والتناغم دون مشكلات تؤرقها كما هو الحال فى نهاية القرن العشرين. حيث كانت أعداد الطلاب قليلة والعلاقات بين المعلمين والطلاب والنظار والعاملين بالمدرسة علاقات حميمة ومباشرة، كما كان المنهج الدراسى بسيطا فى محتواه وملائما

للفترة الزمنية المخصصة له، والمعلم متفان فى عمله وبإتقان ومحافظ على شرف المهنـــة وقدسيتها، وأعداد المعلمين قليلة داخل المدرسة، والأدوات المستخدمة محدودة جداً.

إلا أن هذه الظروف المحيطة بالمدرسة حدثت فيها طفرة غير طبيعية أو غـــير متوقعة من الكثيرين، وتعقدت العمليات التربوية والتعليمية والتدريســـية بســبب انتشـــار الوعى الثقافى والتعليمى من جانب الحكومات والآباء، وأدى ذلك للإقبـــال علـــى التعليـــم بشكل مضاعف فى الأعداد من جانب التلاميذ وعدد الفصـــول وعـــدد المـــدارس وعـــدد المعلمين والإمكانيات المدرسية والأدوات والأجهزة والفترات الدراسية، وحـــل التنـــافس الشديد محل الإيثار والغيرية والتعاون فى التسابق على الأماكن التعليمية المتاحة، وحـــدث القصور من جانب الحكومات فى توفير فرص التعليم على الرغم من المبـــادئ العالميـــة والقومية التى تنادى بحق الجميع فى التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .. إلخ.

وفى وسط هذا المناخ، والذى نتج عن تلك الظروف، ظهرت مشكلات تربويـــة وتعليمية عديدة، تتعلق بالحياة الطلابية، والأهداف التعليمية سواء للمدارس أو المقـــررات الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنواحى الإدارية، والتقويميـــة، وكفـــاءة العملية التعليمية .. الخ. كل ذلك أدى إلى الاهتمام بقضايا البحث التربوى كمـــا نعـــهدها اليوم.

- **فما هو البحث التربوى؟ وما أخلاقياته؟ وما فوائدها؟**

يمكن القول أن البحث التربوى هو مجموعة من الخطـــوات التـــى تتـــم وفـــق الأسلوب العلمى أو المنهج (كما سبق توضيحه) وهو محاولة دقيقة يمكن الثقة فى نتائجـــها للوصول إلى حلول للمشكلات والصعوبات التى تواجه المؤسسات التعليميـــة والعمليـــات التربوية التى تتم فيها.

والتربية كمجال تطبيقى تتعدد فيه فروع المعرفة حيـــث تســـتخدم فيـــه مفـــاهيم ونظريات مجموعة من العلوم الاجتماعية كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والعلوم السياســـية، وعلم دراسة الأجناس البشرية، وغيرها من فروع المعرفة. ويترتب على ذلك، أن البحـــث التربوى يتطلب معرفة مناسبة بهذه العلوم بجانب مهارات البحث العلمى للباحث نفسه.

كما أن التربية نشاط اجتماعى يجب النظر إليها كنظام، تعتمد صلاحيته وفعاليتـه على أجزائه وتكامل العمل بينها. ومن هنا، فإن المجال التربوى يتعدى العلاقة بين الطـالب والمعلم والمادة الدراسية ليشمل كل مكونات النظام التعليمى باعتباره نظام فرعى. وأيضـا علاقته بالنظم الفرعية الأخرى داخل الدولة أو حتى على المستوى الإقليمى والعالمى، فيما يطلق عليه الدراسات المقارنة.

كما يؤكد البعض أن ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوى، لأن البحـث نشاط واسع متنوع ويأخذ أشكالاً مختلفة وأساليب متنوعة وقد يكون البحث نتيجـة جـهود فرد واحد أو مجموعة من الأفراد، أو يكون مسئولية هيئة من الـهيئات أو منظمـة مـن المنظمات. وقد تكون نتيجة البحث أشياء غامضة أو اكتشافات رائعـة. ولكـن فـى كـل الأحوال يكون هدف البحث دائماً توسيع نطاق المعرفة البشرية وتنميتها.

وقد يكون منهج البحث استقرائياً، أو استدلالياً فى الوصول إلى المعرفة. ويقصـد بالمنهج الاستقرائى أو الطريقة الاستقرائية فى البحث التوصل إلى قانون عام من دراسة أو استقصاء للظواهر الفرعية أو الجزئية. فعندما نقول مثلاً: كل إنسان قابل للتعلم، أو الثـواب أجدى من العقاب كوسيلة للتعلم، إنما هى أمثلة للقوانين الاستقرائية.
أما المنهج الاستدلالى أو الطريقة الاستدلالية فى البحث فيقصد بها تطبق قـانون عام أو مبدأ عام على ظاهرة معينة.

والباحث فى محاولته التوصل إلى المعرفة قد يستخدم طرائـق متنوعـة لجمـع المعلومات يطلق عليها أسماء مختلفة، كالطريقة التاريخيـة أو المقارنـة أو الفلسـفية أو التجريبية أو دراسة الحالة. وكل هذه الطرائق على اختلاف مسمياتها هى وسـائل لجمـع المعلومات، وهى متداخلة ويعتمد بعضها على بعض إلى حد كبير. ذلك أن الواقع بظواهره المختلفة ليس مقصوراً على ميدان أكاديمى معين. والسلوك الإنسانى أو الإنسان نفسه هـو موضوع دراسة مختلف العلماء فى مختلـف التخصصـات كعلمـاء النفـس والفلاسـفة والاقتصاديين والعلماء الطبيعيين وغيرهم. بيد أن ما يميز بين طبيعة البحث فـى مختلـف هذه الميادين ليست الطريقة وليس موضوع الدراسة، وإنما المشكلة موضوع الدراسـة أو الفروض القائمة عليها. فالبحث يأخذ اتجاهه على أساس التساؤلات التى يضعـها البـاحث

لنفسه ويحاول من خلال بحثه أن يجيب عليها. والباحث نفسه هو الذى يحدد الطريقة التى تتناسب مع طبيعة بحثه[١٤].

أما بالنسبة **لأخلاقيات البحث التربوى** باعتباره مصدراً للمعلومات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مستمدة من أفراد فى أعمار مختلفة، وقد يلحق بهم الأذى بطريقة أو بأخرى بسبب تطبيق البحث التربوى عليهم، سواء كان الأذى نفسياً أو جسمياً أو اجتماعياً. إلا أن هذا لا يعنى التوقف عن إجراء البحوث لأنها تجرى أولاً وأخيراً لخدمة هؤلاء الأفراد وحل المشكلات التى تؤرق البشرية. ولهذا يجب التنبيه إلى حقوق الإنسان وعمل كل ما من شأنه احترام هذه الحقوق وعدم انتهاكها ومن هذه الحقوق ما يلى[١٥]:

١- حقه فى رفضه المشاركة فى عينة البحث.
٢- حقه فى رفض الإجابة عن بعض الأسئلة، مما يستدعى انتباه الباحث إلى بعض الأسئلة التى تسبب الإحراج. وتتدخل فى خصوصيات الفرد، وبالتالى حذفها سلفاً.
٣- أخذ موافقة الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار فى البحوث.
٤- الحفاظ على سرية الإجابة الفردية، لأن اهتمام الباحث ينصب عادة على مجموع الإجابات، وليس على إجابات كل فرد فى الدراسة على انفراد.
٥- تعريف أفراد العينة بالرموز وليس بالأسماء.
٦- ترك الحرية للفرد فى أن ينسحب من الاشتراك فى عينة البحث فى أى وقت يشاء.
٧- للفرد المشترك الحق فى معرفة أهداف البحث قبل أو بعد المشاركة حسب اتفاق الباحث مع المشترك، ومدى تأثير ذلك على النتائج المتوقعة.
٨- حق الفرد فى أن لا يتكلف أى نفقات مثل تكليفه بإرسال أوراق الإجابة.
٩- حق الفرد أو المؤسسة التى يشارك أفرادها فى الدراسة فى أن يحددوا الوقت الذى يناسبهم.

كما يرتبط بأخلاقيات البحث بعداً آخر هو العلاقات الإنسانية بين الأطراف المشاركة فى البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فإذا افترضنا أن عينة البحث من طلبة المدارس، فإن هناك الكثير من الأمور التى على الباحث أن يراعيها عند الاتصال بالمدارس، ولابد أن يكون مستعداً للإجابة على الأسئلة التى قد تطرح عليه من المديرين والمعلمين والطلبة وربما أولياء الأمور، ومن هذه الأسئلة على سبيل المثال:

- ما هو الغرض من الدراسة؟

- ما الذى تأمل الوصول إليه من هذا البحث؟
- هل لنتائج البحث قيمة؟
- هل له انعكاس على المدرسة بشكل خاص؟
- فى أوى وقت سيتم جمع المعلومات؟
- كم الفترة الزمنية التى تستغرقها فى المدرسة؟
- فى أى مكان ستلتقى بالطلاب؟
- هل سيشارك المعلمون فى تطبيق أدوات جميع المعلومات؟

ومن القضايا الهامة الأخرى ذات العلاقة بأخلاقيات البحث أيضاً، التواصل مع إدارة المدرسة والمعلمين أو الجهات المعنية حسب تسلسل السلطة. فربما يلزم أخذ موافقة مديرين التربية والتعليم التى تتبع لها المدرسة، وبالطبع فإنه من المفضل أن تكون الموافقة خطية من خلال رسالة تكون بداية أو تمهيد لإقامة العلاقة الطيبة بين الأطراف المعنية بالبحث.

أما بالنسبة لفوائد البحوث التربوية والنفسية، فيمكن إجمالها فيما يلى[١٦]:

١- البحث العلمى أيا كان نوعه، وبالأخص فى ميدان التربية وعلم النفس يجعل الباحث يحيا حياة من نوع خاص، لأنه يجد نفسه يعيش فى عالم من التفكير الابتكارى، ويقضئ وقته مستمتعاً بنوع من الارتياح النفسى نتيجة لتذوق الجمال العلمى، والذى لا يحصل عليه من أية خبرة أخرى، وهذا الشعور لا يقدر قيمته إلا المشتغلون بالعلم.
٢- تساعد البحوث على تكوين ما يسمى بالعقلية العلمية أو الاتجاه نحو الأسلوب العلمى فى الحياة، فيكون الشخص ميالاً إلى الإستطلاع، وإلى المزيد من المعرفة لأسرار الكون، كما يميل إلى النقد البناء، وعدم تقبل الآراء بدون تحليل، وإلى عدم التعصب أو التجيز، ويقدر مواهب الغير، ويشاركهم خبراته وعمله.
٣- إن أى بحث تربوى أو نفسى لابد أن يكون سعياً وراء حل مشكلة تربوية معينة، ومن ثم يؤدى إلى تحسين العملية التربوية، ومن ثم يشعر الباحث بالكثير من الإرتياح لمساهمته فى تطوير المجتمع الذى ينتمى إليه.
٤- يتجه الكثير من البحوث التربوية إلى التخطيط لحياة المجتمع العامة، والتنسيق بين القوى البشرية، والتقليل من البطالة الظاهرة المقنعة.

٥- تساعد الفرد على المزيد من المعرفة لنفسه وأسرار حياته، بل والوقوف على أدق مشاعره، وهذا ينعكس على معرفته لغيره، وتساعد على حسن التفاعل والتعامل الاجتماعى مع الأخرين.

٦- تفيد البحوث التربوية فى قياس الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للمؤسسات التعليمية، من حيث تقويم مهمة المدارس، ومدى إفادة المجتمع من الخريجين، وقدرتهم على الاندماج فى الحياة بنجاح، والوقوف على مدى الرضا عن المستويات التعليمية وفق اراء من يستخدمون هؤلاء الخريجين، وكذلك الوقوف على مستوى المعلمين، وملاءمة المناهج وطرق التدريس ونظم الامتحانات.. إلخ.

٧- تعتبر البحوث التربوية ضرورة أساسية فى عالم اليوم بكل متغيراته العلمية والتكنولوجية والاجتماعية، بل هى مقدمة ضرورية لعمليات التخطيط التربوى سواء على المدى القصير أو المدى البعيد عن طريق البحوث المسحية، والدراسات التشخيصية، والبحوث القائمة على الدراسات المقارنة ونظم التعليم فى مختلف البلدان مما يساعد على رسم خطة المستقبل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وبعد العرض السابق لنشأة البحث التربوى وتعريفاته وأخلاقياته وفوائده يمكن التعرف على أهم خطواته الأساسية.

الخطوات الأساسية للبحث التربوى:

- هناك عدة خطوات يتفق عليها التربويون، تمثل الأركان الأساسية لبناء الخطة البحثية، وتتمثل هذه الخطوات فى التعرف على المشكلة وتحديدها، وتحديد الأسلوب المنهجى الملائم لدراستها ومعالجتها، والأدوات المنهجية المستخدمة والملائمة لهذا الأسلوب المنهجى، والحدود المختلفة للمشكلة، والهدف من دراستها، وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع وللعلم أو التخصص، وتحديد المصطلحات إذا كانت هناك ضرورة لذلك، واختيار العينة إذا كان هناك جانب ميدانى أو تطبيقى للبحث، وإجراءات بناء الأداة وكيفية تطبيقها والأساليب الإحصائية لمعالجتها، والدراسات السابقة أو الأدبيات التى تتوفر أمام الباحث سواء فى بلدة أو البلاد الأخرى وفقاً لطبيعة الدراسة، ثم تحديد مسارات حل المشكلة أو خطة الدراسة سواء كانت كمحاور رئيسية أو فصول محدودة.

إلا أننا نود التأكيد على أنه لا توجد خطوط فاصلة بشكل تام بين كل خطوة وأخرى من خطوات أو أركان البحث، فالخطوات جميعاً متلاحمة ومتشابكة وتكون فى مجملها بناء متكاملاً للبحث التربوى أو النفسى أو العلمى بشكل عام، نظراً لأن الباحث

حينما يبدأ العلم والبحث العلمى يكون مهيأ – نتيجة للقراءات الواسعة والمتنوعة واللقاءات والاستشارات – إلى إجراء بعض التغيرات فى أحد أركان البحث، ومن ثم يترتب علـــــى ذلك تغيير فى بقية الأركان وهكذا إلى أن ينتهى به الأمر إلـــــى حـــل المشـــكلة وتقديـــم تصوراته المقترحة.

المراجع:

١- ديوبولد ب فان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون، مراجعة سيد أحمد عثمان، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص١.

٢- جون و.بست، مناهج البحث فى التربية، ترجمة عبد العزيز غانم الغانم، تقديم عادل عز الدين الأشول، ط١، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت، ١٩٨٨، ص١٧.

٣- أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى، أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية، مكتب الكنانى، إربد - الأردن، ١٩٩٢م، ص ١٣-١٤.

٤- المرجع السابق، ص ١٤.

٥- نفس المرجع، ص ١٥.

٦- نفس المرجع، ص ١٧-١٩.

وانظر أيضاً:

- على عسكر وأخرون، مقدمة فى البحث العلمى، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢، ص ٣٩-٤٣.

٧- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٣٨-٣٩.

وانظر أيضا:

-Wiersma, W., Research Methods in Education, 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston, 1991, pp.12-13.

-على عسكر وأخرون، مرجع سابق، ص ٤٤-٤٥.

-عبد الله الكندرى ومحمد عبد الدايم، المنهجية العلمية فى البحوث التربوية والاجتماعية، المكتب العصرية، الكويت، ١٩٩٥، ص ٥٩-٦٠.

٨- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ٤٠-٤١.

٩- المرجع السابق، ص ٤١.

١٠- على عسكر وأخرون، مرجع سابق، ص ٤٥.

وانظر أيضا:

- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ٤١.

11-Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Methods, George Allen & Union Ltd., London, 1981, P.76.

وانظر أيضا:

-Holmes, B., Problems in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p.100.

وانظر:

- بيومى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٤٩.

١٢-ملكة أبيض، البحث التربوى: مفهومه ووظائفه ومجالاته الأساسية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص١٠.وأنظر أيضاً:

-سعيد جميل سليمان، البحث التربوى: أهميته وكيفية إعداده، رسالة التربية، العدد ، سلطنة عمان، ١٩٨٦، ص ٩٦-٩٧.

-محمد منير مرسى، البحث التربوى: مفهومه وأهميته وأنواعه، مجلة التربية القطرية، العدد ٦١، الدوحة، أكتوبر ١٩٨٣، ص ٤٠-٤١.

13- Tyler, R.W., The Field of Education Research, in George Z.F Beraday, Essays on World Education (Edit.) Oxford University press, New York, 1969, P. 167.

١٤-محمد منير مرسى، البحث التربوى: مفهومه وأهميته وأنواعه، مرجع سابق، ص ٤٠.

١٥-أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى، أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص ٢٨-٢٩.

١٦-محمد مصطفى زيدان، مناهج البحث التربوى والاختبارات النفسية، ط١، عالم المعرفة، جدة، ١٩٩٠، ص ٢١-٢٣.

الفصل الثالث

دراسة لبعض الأساليب المنهجية في التربية المقارنة

مقدمة:

يهدف العلم إلى فهم وشرح ما يجرى في الكون من ظواهر متعددة، سواء كانت طبيعية أو بشرية، ومن ثم فإن هناك علاقة وثيقة بين بنية العلم المعرفية والأساليب المنهجية البحثية في هذا العلم، بحيث أصبحت تلك الأساليب المنهجية بمثابة العمود الفقري لتطور كل العلوم على اختلاف طبيعتها، عملا بالمقولة المنطقية التي تؤكد على أن العلم بمنهجه لا بموضوعه.

ولهذا فإن التربية المقارنة تتميز بتعدد مداخل الدراسة فيها بتعدد مراحل تطورها كعلم من العلوم الاجتماعية والتربوية والإنسانية. وقد كان علماء التربية المقارنة على وعي بهذا التعدد، ومن ثم أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة، بل أساليب ومداخل منهجية عديدة بحسب طبيعة العلم أو موضوع الظاهرة موضع الدراسة[١].

والفصل الحالي سوف يلقى الضوء على هذه التعددية في المداخل والأساليب المنهجية للتربية المقارنة، مع التركيز على أهم هذه الأساليب المنهجية وأكثرها استخداما في الدراسات التربوية المقارنة، بدءاً من الأفكار التربوية للمفكر العربي الأصل عبد الرحمن بن خلدون في المرحلة التي يطلق عليها مفكرى الغرب بمرحلة ما قبل المنهجية العلمية، ومرورا ببعض الأساليب والمداخل المنهجية في المراحل التطورية للعلم، حيث المرحلة الوصفية والتحليلية والتاريخية ووصولاً للمرحلة العلمية الحديثة.

أولاً: الأفكار المنهجية لعبد الرحمن بن خلدون:

تزخر الأمة العربية بتراث ثقافي وحضاري يميزها عن غيرها من الأمم الأخرى، وطبيعي أن يكون وراء هذه الثقافة وتلك الحضارة رجال مصلحون ومفكرون عملوا بكل جهد وإيمان في سبيل دعم وتطور تراث أمتهم والحفاظ عليه من التبعثر والاندثار[٢].

وكما سبق أن ذكرنا، أن دارسي التربية المقارنة درجوا على التاريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين على السواء، على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يكون من هؤلاء الرواد الأوائل في مجال التربية المقارنة أيضاً، ويأتي في مقدمة هؤلاء ابن بطوطة حيث وصف المدارس ونظم التعليم في البلاد التي زارها في رحلته المسماة " تحفة الأنظار في غرائب الأمصار"، وابن جبير الرحالة العربي الشهور في القرن الثامن عشر ووصفه لمدارس العراق وأهمها المدرسة النظامية.

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته الشهيرة فصلا في غاية الأهمية عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في ذلك بقوله:

"فأما أهل المغرب، فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدراسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه، ولا يخلطون ذلك بسواه في شئ، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب ..."، ... أما أهل الأندلس، فمذهبهم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخطة والكتابة ..."، ... أما أهل أفريقيا، فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقران واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبعا لذلك ... وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس ... وأما أهل المشرق، فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بم عنايتهم منها. والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القران وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة. ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده، كما تتعلم سائر الصنائع، ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة"[٣].

وتؤكد بعض الدراسات على أن العلوم الاجتماعية انطلقت من المجتمعات العربية، وأنها راسخة القدم فيها منذ عهد بعيد ، إذ كان للبيروني مثلا ولابن خلدون – وغيرهم- فضل لا ينكره أحد!! فدراسة منهاجية ابن خلدون لاتزال لافتة للانتباه لما سنته من قواعد لاتزال حداثتها محلا للبحث والتعليق. لقد سن اتجاهات للوصف وللتحليل

وللتكميم ولربط العناصر بعضها ببعض، فهو أول من أشار إلى ضرورة التحليل النوعـي والكمي الذي لابد أن ينتهي إلى التركيب الهيكلي وإلى التنظير حتـى توضـع الظواهـر الاجتماعية في محيطها العام وفي سياق الدفع التاريخي العام الجار لها على المسـاهمات العربية العصرية في البحوث الاجتماعية وخاصة من الناحية المنهجية(٤). ولقـد اعـترف المفكر التربوي الأمريكي بريكمان Brickman بفضل ابن خلدون فيما كتب بدون تحـيز عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات، وأن ذلك يؤهل ابن خلدون ليرقى إلى مراتب الباحث في التربية المقارنة(٥).

ثانياً: الأفكار المنهجية لمارك انطوان جوليان :

يؤكد معظم علماء التأريخ للتربية المقارنة في الغرب علـى أن مرحلـة النقـل والاستعارة هى بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة، والتي يعود تاريخها إلى أوائل القـرن التاسع عشر، وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ بنشر كتاب مارك أنطوان جوليان الفرنسـي الجنسية تحت عنوان: "خطة ونظرات مبدئية عن عمل في التربية المقارنـة". ورغـم أن جوليان يعتبر الرائد الأول لهذه المرحلة إلا أن هنـاك الكثـير مـن الـرواد الآخريـن المشهورين أمثال: فيكتور كوزان في فرنسا أيضاً، وهورس مان وهـنري برنـارد فـي الولايات المتحدة الأمريكية، ماثيو ارنولد في إنجلترا، وأوشينسكي في الاتحاد السـوفيتي. وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم، إذ كان من المعتقـد في تلك الفترة وطيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة لأخـرى، لذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة النقل والاستعارة. وتركز الاهتمـام فيـها علـى جمـع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم. وقد تركـز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية، ومن هنا كان منهجها السـائد هـو المنهج الوصفي بأساليبه المتعددة، والتي تقتصر على وصف النظم التعليمية، أو وصـف مظاهر النظم التعليمية دون التعمق في تحليل جذورها وأصولها، دون التصـدي لتفسـير كنهها أو نقدها والتعرف على مشكلاتها، وكان معظم ما كتبه رواد هذه المرحلة في تلـك الفترة، عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصـل إلى القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها مارك أنطـوان جوليـان(٦). والتـي سـوف نوضحها في السطور التالية:

يعتبر جوليان أبو التربية المقارنة ومؤسسها، وما أهله لذلك، هو أسلوبه التحليلي المرتب، **ولذلك يصفه المفكر جورج بريداي** Bereday بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز **بالعقلية العلمية**(٧).

كما يقول كازاميس Kazamias أن جوليان كان يعتبر علم التربية مشابها لعلم التشريح **المقارن، ويقول** إن التربية شأنها **شأن غيرها من** العلوم والآداب، تتكون من حقائق **وملاحظات، وأنه** من الضروري **أن نشكل هذه الحقائق** والملاحظات ونرتبها في جداول **تحليلية تسمح بتفسيرها** ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة. وبهذا يمكن **أن تصبح التربية علماً إيجابياً بدلاً** من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء **ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها**(٨).

وقد كرس **جوليان** جهده للإصلاح التعليمي في فرنسا. وكان رجلاً عملياً، ولهذا رأى أن يبني خطته **في إصلاح التعليم على** أساس الدراسة المنظمة للواقع **كما هو على** الطبيعة. ولتحقيق **ذلك رأى أن أول ما ينبغي** عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا وأعد لهذا الغرض استبيانا يتألف من ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هي:

١- التعليم الابتدائي والعام.
٢- التعليم الثانوي الأكاديمي.
٣- التعليم العالي والعلمي.
٤- إعداد المعلمين.
٥- تعليم الفتاه.
٦- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية.

وقد اقترح جوليان أن يجري الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم في دول مختلفة على أن يتم تنظيم الإجابات التي يجمعونها في جداول تجميعية لمقارنتها(٩). وكان يأمل أن تؤدي هذه المقارنات المترتبة على الاستفتاء إلى تطوير النظم التعليمية في تلك البلاد. إلى جانب اهتمامه بنشر المعلومات التربوية لاسيما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها.

ثالثاً: الأفكار المنهجية لكل من المفكرين اسحق كـــاندل (Kandel) ونيكـــولاس هانز (Hans):

يعتبر كل من اسحق كاندل ونيكولاس هانز مـــن رواد التربيـــة المقارنـــة فـــي مرحلتها المتميزة والثرية بمؤلفاتها، وهي مرحلة القوى والعوامل الثقافية والتي كان لـــها أساليبها ومداخلها المنبثقة عن المنهج التحليلي التاريخي والذي يطلق عليه البعض تجـــاوزا بمنهج القوى والعوامل الثقافية.

ولقد احتلت هذه المرحلة النصف الأول من القرن العشرين، وشـــهدت نشـــاطا تربويا وعلميًا كبيراً من حيث ظهور دوائر المعارف التربوية والكتب التربويـــة الســـنوية والهامة، والتي يصفها نيكولاس هانز بقوله: ومهما كانت قيمة المعلومات التي تتضمنـــها هذه المطبوعات عن النظم التعليمية الأجنبية، فان الهدف الرئيسي منها كان ذا طابع نفعـــي عملي لإصلاح التعليم(١٠).

ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Sadler مؤســـس هـــذه المرحلـــة ورائدها، حيث كان يعتقد أن النظم التعليمية هي وليدة الظروف الاجتماعية التـــي نشـــأت فيها لذا يقول، ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خـــارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها، بـــل إنـــها تتحكـــم فيـــها وتفسرها.

ومـــن رواد هـــذه المرحلـــة أيضـــا المفكـــر الألمـــاني فردريـــك شـــــنايدر F. Schneider وكاندل Kandel وهـــانز Hans فـــي أمريكـــا، وجوزيـــف لاورايـــز Lauwerys فـــي إنجلـــترا ، وروســـيللو فـــي سويســـــرا، وفرنـــون مالينســـون V. Mallinson في إنجلترا وغيرهم الكثير، حيث اهتموا بالأسس التربويـــة والعوامـــل الاجتماعية التي تستند إليها التربية.

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مجرد جمع المعلومات الوصفيـــة إلى مرحلة التكهن بالعوامل المختلفة المؤثرة في نظم التعليم.

١- أسلوب اسحق كاندل: Issak L. Kandel

وهو الذي ولد في رومانيا سنة ١٨٨١ من أسرة يهودية، ونهل مـــن الثقافـــات الرومانية والإنجليزية حيث تعلم فـــي مدارســـها الثانويـــة وكذلـــك جامعـــة مانشســـتر

Manchester University ثم رحل للعمل والدراسة بأمريكا في الفترة من ١٩٢٤ وحتى ١٩٤٤م، حيث عمل أستاذا للتربية المقارنة بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا Columbia University ثم عمل محررا للعديد من المجلات والدوريات التربوية والكتب السنوية وكتب العديد من الكتب وأخرج الكثير من المجلات التربوية في حياته الحافلة بالعمل والنجاح طيلة أربعة وثمانين عاما حتى وفاته ١٩٦٥م(١١).

ووظيفة التربية المقارنة عند كاندل، تتعلق بمناقشة التعليم العام، والتعليم الابتدائي أو الإلزامي ثم التعليم الثانوي في ضوء القوى والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والتي -من وجهة نظره- تحدد شخصية النظام القومي للتعليم(١٢). ولذلك فهو يؤكد على أن مشكلات وأغراض التعليم كانت متشابهة في معظم البلاد، ولكن الحلول المطروحة كانت متأثرة بالخلفيات الثقافية والتاريخية المختلفة، ولهذا إذا أراد الباحث أن يدرس الحلول المطروحة في عدة بلاد، أن يكون على وعي بالفلسفة العامة التي تحكم هذه النظم التعليمية، ويؤكد أيضاً على أنه لا توجد طريقة واحدة لدراسة التربية المقارنة، بل عدة طرق تتناسب وطبيعة المشكلات المطروحة(١٣).

والتربية المقارنة في نظره -كما يؤكد على ذلك تريثوي Trethewey- يجب أن تقوم بنقل التطبيقات الخاصة بالأفكار التعليمية من دولة لأخرى، وأن يتعدى ذلك الوصف إلى التحليل والتفسير في ضوء القوى السياسة والإجتماعية والثقافية، وأن تحاول الدراسات المقارنة تقديم الاتجاهات والأراء والمبادئ الخاصة بالتطبيقات العامة(١٤).

ويتساءل كاندل، ما الذي يمكن وصفه وتفسيره ومقارنته؟ ولذا يقول أن نقطة البداية تأتي من المشكلة التي تواجه كل دولة فيما يتعلق بالآتي:

١- من ينبغي أن يسيطر أو يوجه تعليم الطفل؟
٢- إلى أي مدى تقع مسئولية المجتمع والدولة بالنسبة لتعليم أبنائهم؟
٣- ما معنى الحرية وتطبيقاتها في هذا المجتمع؟
٤- ما واقع تعليم ما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي؟
٥- ما الذي ينبغي أن تحتويه المناهج؟
٦- من الذي يجب عليه تحديد وصياغة هذه المناهج؟
٧- هل يجب أن تكون الإدارة أو الخدمات التعليمية مركزية أم لامركزية؟(١٥).

ولذا يؤكد كل من كازمياس Kazamias وماسيلاس Massialas في كتابهما على أن أسلوب كاندل يتحدد بثلاثة أغراض وهى:

أولاً: الوصف Descriptive ويهدف منه كاندل الوصول إلى الحقائق قبل إصدار الأحكام وعقد المقارنات. وهذه النقطة اتبعها جميع رجال التربية المقارنة.

ثانياً: توظيف التاريخ Historical - Functional ويعني به النظر إلى العلل أو الأسباب التي تؤدي إلى إيجاد النظم القومية أو التي تكون الخلفية الثقافية للمجتمع.

ثالثاً: أساس نفعي عام Melioristic حيث تتبلور إهتمامات كاندل في تحسين وإصلاح التعليم في العالم، وهذا العنصر قاد كاندل للاعتقاد بعدة قيم مثل: نظم التعليم الديمقراطية أفضل من غيرها، والمركزية سيئة، وأن التربية يجب أن تهدف إلى التنمية الشاملة للإنسان(١٦).

كما يعرض تيريثوي Trethewey في كتابه مدخل للتربية المقارنة ١٩٧٦ مدخل كاندل في الدراسات المقارنة بصورة أخرى، وان كان يشترك في بعض خطواته مع العرض السابق، حيث يؤكد على أن منهج كاندل يقوم على أربع مراحل متميزة وهى:

١ - الوصف Description ويتناول في هذه المرحلة الإجابات المختلفة بصورة نظرية وتطبيقية لمشكلة أو عدة مشكلات، القائمة أو المشتركة في كل الدول موضع الدراسة. لأن مجرد الوصف للنظام التعليمي وإدارته، والنظام المدرسي والمناهج وطرق التدريس وخطوات وتنظيم حجرات الدراسة، تكون عديمة القيمة مالم تتضح بقية الخطوات المنهجية من تفسير وتحليل ثم الوصول إلى المبادئ العامة أو القوانين.

٢ - الشرح والتفسير Explanation or Interpretation وذلك بغرض فهم وتحليل الأسباب والقوى الثقافية المسئولة عن إحداث الظاهرة التربوية أو التعليمية في النظام. ولذا يقول كاندل في هذا المجال، إن فهم المعنى الحقيقي للنظام التعليمي لأي شعب يتطلب بالضرورة معرفة التاريخ والتقاليد لهذا الشعب، أو كما يسميها بالقوى والعوامل والاتجاهات التي تحكم تنظيماته الاجتماعية وخاصة السياسية والاقتصادية والتي تحدد تطوره وتقدمه.

ولهذا فإن الدراسة المقارنة عند كاندل تبدأ بالإلمام وإدراك تلك الحقائق والعناصر ذات القيمة العالية والتي يصعب على العقل إدراكها بسهولة وخاصة الجوانب الروحية والقوى الثقافية التي تمثل خلفية النظام التعليمي، والتي يمكن الوصول إليها من خلال عمليات التحليل للمعايير الاجتماعية والسياسية التي تعكسها المدرسة. وهذه المرحلة الثانية تملى على رجال التربية المقارنة أن يستخدموا الأساليب والمبادئ التاريخية لتفسير لماذا حدثت جوانب التطور والنمو في نظام تعليمي معين وفي ظروف المجتمع المحددة من قبل الدراسة.

٣ - التحليل المقارن Comparative Analysis والهدف من هذه الخطوة هو مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النظم التعليمية وبيان الأسباب التي أدت إلى ذلك.

٤ - الوصول إلى مبادئ عامة ومحددة - Principles or Disengage Certain Tendencies- وهذه الخطوة تعني وضع الفلسفة العامة على أساس ما تم ملاحظته بطريقة نظرية(١٧). ولذا يقول كاندل في كتابه عهد جديد في التربية New Era in Education، أنه من غير الممكن فهم أي نظام تعليمي والاختلافات بين النظم دون الوصول إلى خلفياتهم الثقافية واكتشاف المؤثرات التي أدت إلى تشكيل هذه النظم بالكيفية التي عليها(١٨).

٢- أسلوب نيكولاس هانز: Nicholas Hans

من رواد التربية المقارنة المشهورين، وتابعاً لكاندل في مدخله أو أسلوبه المنهجي، وهو يؤكد أنه مدين لكاندل الذي أكد على أهمية المنهج التاريخي في التربية المقارنة، على الرغم من أن كاندل لم يصل في تحليل العوامل التي توصل إليها بنفس التفصيل الموجود عند هانز. وأيضا يدين للمفكر الألماني فردريك شنايدر الذي تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة.

ولقد اعتبر هانز أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حده في إطاره التاريخي وارتباطه الوثيق بالطابع القومي والثقافة القومية، وكذلك المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة، غير أن هانز اعترض على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات في الدول المختلفة، واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول.

وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هى أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة، شأنها في ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون، بمعنى أنها تكشف عن شيء مميز للشعب الذي تنبت فيه، وهنا يقول هانز: "إن النظم القومية للتعليم، وكذلك الدساتير القومية، والأدب القومي، هى تعبيرات خارجية للنمط القومي، وهى في حد ذاتها تمثل الشعب في تمايزه عن غيره من الشعوب، وإذا استطعنا أن نفصل وأن نحلل العوامل التي كان لها من الناحية التاريخية دور نشيط فعال في خلق وتكوين الشعوب المختلفة، فإننا نكون قد قطعنا شوطا بعيدا نحو المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظم القومية للتعليم ... ومن ثم لتفسير السبب في وجود النظم التعليمية بالنحو التي هى عليه فانه من الضروري تحليل العوامل المسئولة من الناحية التاريخية في خلق أمم مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية ... ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التي ترتكز عليها النظم القومية للتعليم"[١٩].

وقد حدد هانز العوامل التي تعمل على تكوين الأمة المثالية والتي كما يراها يجب أن تكون من قومية واحدة في العوامل الخمسة الآتية:
وحدة الجنس، وحدة الدين، وحدة اللغة، وحدة الأرض، وحدة السيادة السياسية.

وقد ذهب هانز إلى أن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية[٢٠].

كما أن شخصية الأمة هى نتيجة لتفاعل الظروف التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلالية. ولابد للنظم القومية للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل ولابد لها أيضا أن تمتد جذورها إلى الماضي السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصد لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب.

ويؤكد هانز أن نمو الشعوب ومن ثم نمطها القومي قد تأثر بثلاث مجموعات من العوامل، هى العوامل الطبيعية مثل الجنس، واللغة، والبيئة الجغرافية والاقتصادية، والعوامل الدينية مثل المسيحية والإسلام والهندوسية والبوذية والكونفوشية، والعوامل العلمانية مثل الإنسانية والاشتراكية والقومية.

ومن ثم فإن أسلوب هانز في التربية المقارنة يتمثل في الخطوتين التاليتين:
الخطوة الأولى، وتتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم دراسة منفصلة مستقلة في ضوء إطاره التاريخي وفي علاقته الوثيقة بتطوير ثقافته ونمطه القومي. الخطوة الثانية، وتتمثل

في جمع المادة والمعلومات عن النظم التعليمية الحالية، وهذه المعلومات يمكن أن تتضمن الإحصائيات عن إدارة وتنظيم التعليم ونتائج اختبارات الذكاء والتحصيل.

ومع أن منهج هانز هو منهج تاريخي تحليلي شامل، إلا أن هناك بعض النقد الذي وجه إليه وخاصة من براين هولمز الذي يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التي أسسها كاندل وشنايدر، غير أن هانز لم يكن مجرد شارح وصفي، وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل والقوى الثقافية المسئولة والتي تقف خلف هذه النظم التعليمية[٢١].

رابعاً: الأفكار المنهجية في المرحلة العلمية والمعاصرة للتربية المقارنة:

عملاً بمبدأ العلم يتحدد بمنهجه لا بموضوعه، فان التربية المقارنة مازالت وستظل تحافظ على هذه القاعدة، وذلك المبدأ، فلم تقف عند حد الوصف والتفسير والتحليل النظري، بل اتجهت إلى الدراسات الأمبريقية التجريبية، مستخدمة في ذلك أدواتها ووسائلها الفعالة وهى مداخل وأساليب المنهج العلمي المستخدم في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة. فقد كان لاستخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الاجتماعية، كعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا في دراسة التربية لاسيما في السنوات الأخيرة تأثيراً كبيراً على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة، وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الاهتمام من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات أمبريقية كأساس للمقررات المتعلقة بالسياسة والتنبؤ بالمستقبل.

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدي في التربية المقارنة **وهو المنهج التاريخي، ذلك أن النظرة الحديثة قامت على أساس أن فهم العوامل المختلفة** التي تضافرت في الماضي إلى **حلول للمشكلات وتطوير خطط طويلة المدى،** واستراتيجيات تقوم على **أساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بالنظم الأخرى في** المجتمع.

وعلى هذا فإن الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخاطئ إذا اتجهت إلى الماضي فقط، وهكذا تحت تأثير مناهج العلوم الاجتماعية، كان على المنهج التاريخي

في التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشـــكلات ورسم السياسة، وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة.

بناء على ماسبق، بدأت مرحلة جديدة في التربية المقارنـــة، يمكـــن أن تســـمى بمرحلة المنهجية العلمية، والتي تتميز بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمـــي، واستخدام الأسلوب العلمي ومداخله المتعددة في التربية المقارنة.

ومن رواد هذه المرحلة، المفكر الأمريكي آرثـــر موهلســـان، وتبعـــه المفكـــر الأمريكي جورج بيرداي والذي يحظى بريادة هذه المرحلة العلمية، ثم يأتي فكر كل مـــن براين هولمز وادموندكنج في إنجلترا، وفكر كل من هارولد نوح وماكس اكستين المشترك في الولايات المتحدة الأمريكية. وسوف نتناول الأساليب المنهجية لكل من المفكر جـــورج بيرداي براين هولمز وهارولد نوح وماكس اكستين.

١- أسلوب جورج بيريداي المنهجي: George Bereday

يقسم بيريداي الدراسات التربوية المقارنة إلى قسمين حسب طبيعـــة الأســـلوب المنهجي الذي يمكن أتباعه في كل قسم، وهما: الدراسات المجالية أو المنطقية والدراســـات المقارنة:

أولاً: الدراسات المجالية أو المنطقية: **Area Studies**

والتي يقصد بها دراسة منطقة صغيرة (بلد واحد، مدينة داخل البلد الواحـــد) أو دراسة أوسع لتشمل عدة بلاد ذات خصائص مشتركة (قارة بأكملها). وهذه الدراسة تعتبر من المتطلبات الأساسية والأولية التي لا غنى عنها للدراسات التحليلية المقارنة، ومهمتـــها تدريب العاملين في مجال التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها، مع مراعاة أن تتوافر عـدة شروط في من يقوم بهذا النوع من الدراسات المقارنة ومنها الإلمام بلغة المناطق موضـــع الدراسة والقدرة على السفر والإقامة والمعايشة للنظام التعليمي في بيئته الأصلية، والقـــدرة على الملاحظة الدقيقة والمستمرة، مع البعد عن التعصب أو التحيز الثقافي للباحث.

وهذه الدراسات المجالية أو المنطقية تسير حسب أسلوب بيريداي المنهجي فـــي خطوتين هما :

أ - الوصف Description:

وهى عملية تتم لرصد الواقع التعليمي في دولة واحدة أو أكثر، وهى الخطوة الأولى في أي عمل مقارن من وجهة نظر بيريداي. وهى عملية تتطلب القراءة الواسعة في جميع المصادر المتعلقة بالنظام أو النظم التعليمية موضع الدراسة. ثم زيارة المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة، مع تحري الدقة من جانب الباحث في عدم الاكتفاء بزيارة المدارس التي تحددها له السلطات الرسمية والتي تريده أن يزورها، بل عليه أن يزور عينة ممثلة لجميع أنواع المدارس والمؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مستوياتها وبطريقة متأنية. كما أن هذا يتطلب من الباحث تسجيل كل ما شاهده بطريقة موضوعية وباستخدام أدوات التسجيل والتوثيق السليمة. وهذا يقتضي الخبرة والدراية الواسعة من الباحث في مجال تحديد ووضع المعايير وإصدار الأحكام. والوصف إذا تم بهذه الطريقة الدقيقة في رأي بيريداي، يقود إلى فروض معينة أو تعميمات مؤقتة وغير نهائية.

ب -التفسير Interpretation:

ويعني بيريداي بهذه الخطوة تقييم المادة التربوية للدولة أو لعدة دول موضع الدراسة ، من حيث القوى الثقافية المؤثرة وخاصة القوى التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية، وبقية العوامل المتصلة بالخلفية الثقافية لبيئة النظام التعليمي. لأن مجرد الوصف في نظر بيريداي لا يؤدي إلى علم مقارن، لأن الوصف قد يؤدي بالفرد أحياناً الى سرعة القفز إلى النتيجة ودون تعقل كاف. ولهذا فإنه من الضروري في ضوء ذلك الاستعانة بالعلوم الأخرى ذات التداخل والتأثير بعلم التربية للمساهمة في التفسير وبيان لماذا يوجد نظام تعليمي معين بالكيفية التي عليها الآن؟

ثانياً: الدراسات المقارنة: Comparison Studies

والذي يريد جورج بيريداي أن يصل إليه من الخطوتين السابقتين هو محاولته الإجابة على السؤال الخاص بفلسفة الحياة في منطقة بعينها من حيث جوانبها السياسية والتاريخية والاقتصادية والجغرافية والاجتماعية ... الخ. ومن ثم يضيف بيريداي خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين هما:

جـ -الموازنة أو المناظرة : Juxtaposition :

والهدف من هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة العلمية التي جمعت عن دول المقارنة، وقد سبق أن مرت عبر مرحلتي الوصف والتفسير السابقتين. ولتنفيذ هذه الخطوة لابد من وضع معيار أو محكات يتم في ضوئها عمل هذه

الموازنات أو المناظرات بين دول المقارنة ومع ظهور المادة العلمية واضحة في جداولها الرأسية أو الأفقية، وفي ضوء هذه المعايير وفي ضوء الفروض الأولية والتعميمات المبدئية التي توصل إليها الباحث في الخطوة الأولى (الوصف) فانه يمكن الوصول في هذه الخطوة الثالثة إلى فروض علمية وأساسية والتي سوف يتم في ضوئها التحليل أو المقارنة الأولية كما يسميها بيريداي[٢٢] وعلى هذا، فان المناظرة هي ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة، وبهذا نضع أساس المقارنة واسعاً عريضاً كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر وقوى ثقافية مشتركة، وإنما يشتركان في بعض الجوانب العامة، مثل الدول العربية التي توجد بينها عوامل ثقافية مشتركة على الرغم من اختلافها في الجوانب التاريخية، وكذلك بين إنجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين، وتتم المقارنة بينهما لاشتراكهما في علاقة العزلة التي تجمع بينهما. وسواء أكانت المقارنة عريضة أو محددة، فان المناظرة أو الموازنة تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والاختلاف بل هي جوهر المقارنة من حيث المادة التعليمية والتأكد من الفروض الأولية[٢٣]. ومن ثم تأتي الخطوة الرابعة والأخيرة.

د -المقارنة: Comparison:

وهذه الخطوة تبدأ في التحقق من مدى واقعية وعلمية الفروض التي تم اشتقاقها والاتفاق عليها في مرحلتي الوصف والموازنات أو المناظرات، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والتحليل المقارن، وذلك من خلال التقابل بين المادة العلمية المطروحة في دول المقارنة[٢٤].

وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين متكاملتين وهما :

١- **المقارنة المطردة: وتعني عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول في جانب آخر. والنقطة الثانية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة في نسيج واحد يجمع بينهما في ترابط كامل، ويتطلب هذا البحث دائما عن** المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول. مع الأخذ في الاعتبار البعد عن **التعصب والافتعال في عقد المقارنات بين جوانب معينة في النظام التعليمي لا يكون** بينها أساس مشترك في دول المقارنة.

٢- **المقارنة التصويرية:** وهي تستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، مع عقد مقارنات تصويرية كلما سمحت المادة العلمية بذلك[٢٥].

ويفضل استخدام الطريقة المطردة في المقارنة لأنها تؤدي في النهاية إلى نتـــائج عامة، والوصول إلى حلول بديلة مشتقة من الحلول المطروحـــة علـــى مســـتوى الـــدول المختلفة وفي ضوء الإمكانات المتاحة للمخططين وواضعي السياسات التربوية.

ويؤكد بيريداي أن أسهل صور التحليل المقارن تتمثل فـــي طريقـــة المشـــكلات وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقوم عليها النظم التعليمية، وذلك لأنها بمثابة تدريـــب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التي قدمها، وهى تتضمـــن اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي، للوصول إلـــى الأساليـــــــب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات(٢٦).

٢-أسلوب براين هولمز المنهجي: Brian Holmes

إنجليزي المولد والنشأة، عمل مدرسا للفيزياء والطبيعـــة، كمـــا عمـــل مدرســـا ومحاضرا في جامعة درم Durham بإنجلترا قبل ١٩٥٣م، ومنذ ذلك التاريخ وهو يعمـــل في معهد التربية بجامعة لندن حتى وفاته ١٩٩٤م، محـــاضر وأســـتاذ لكرســـي التربيـــة المقارنة وكان زميلا في العمل بنفس المعهد للمفكر التربوي المعاصر Edmond King الذي فارقه بعد فترة ليعمل في الكلية الملكية Kings College في جامعة لندن أيضا(٢٧).

وهولمز من المفكرين التربويين الذين يؤمنون بأهمية الســـفر ومعايشـــة النظـــم التعليمية المختلفة للدراسة المقارنة، ولذا كان كثير السفر وبصفة خاصة إلـــى الولايـــات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي كما كان المسئول عن تنظيم الرحلات العلمية للـــدول المختلفة وخاصة الاتحاد السوفيتي كل عام للحصول من خلالها على المعلومات والوثـــائق الهامة في سبيل كشف الجوانب الإيجابية والسلبية في هذه النظم التعليمية الأجنبية. ومـــن المعروف أنه من الصعب الحصول على كل ما يريده الباحث في التربية المقارنـــة مـــن معلومات دقيقة شاملة عن النظم التعليمية لاسيما من دول الكتلة الشرقية، لذلك يتبع برايـــن هولمز أسلوباً خاصاً في حصوله على المعلومات والذي يتلخص في الاجتمـــاع بأعضـــاء هذه الرحلات العلمية عدة مرات قبل السفر ومناقشة القضايا التربوية التي تتعلـــق بـــالبلد الذى سوف تتجه إليه هذه الرحلة العلمية، ووضع بعـــض الأســـئلة الدقيقـــة والمنظمـــة وتوزيعها على أعضاء الرحلة وتكليف كل منهم بالحصول على الإجابة الوافيـــة للســـؤال

المطروح من خلال المقابلات الشخصية مع المسئولين الأجانب أو الوثـائق المختلفـة أو حتى من رجل الشارع حسب طبيعة السؤال المطروح، وبعد العودة يدعو براين هولمـز أعضاء الرحلة ليتناقشوا في إجابات الأسئلة التي سبق طرحها عليهم قبل الرحلـة وبشـئ من التنظيم والتحليل والتنبؤ الدقيق الذي يتبعه هولمز في مدخله لحل المشكلات التعليميـة، يسجل هو وبعض الدارسين في مجال الدراسات العليا كل الملاحظات في تقريـر شـامل واف يوضع في مكتبة القسم والمعهد والجامعة. وهذا أسلوب جيد في جمع المادة العلميـة الدقيقة، رغم احتياجه إلى الدقة المتناهية في التحليـل والبعـد عـن التعصـب والتحلـي بالموضوعية في معالجة القضايا التربوية المختلفة.

وإلى جانب مساهمته العلمية على المستوى المحلي (إنجلترا) فانه احتل منـاصب قيادية رفيعة، منها أنه كان سكرتيراً وأميناً للصندوق للجمعية الأوروبية للتربية المقارنـة لعدة سنوات متتالية بالانتخاب والتزكية، ثم مساهماته في قيادة المؤتمرات الدولية للتربيـة المقارنة حتى وفاته (١٩٩٤م).

وتعددت مطبوعاته التربوية لاسيما في الكتاب السنوي للتربية سواء المسـاهمة ببعض المقالات المنشورة أو بالإشراف الكلي على إعداد وإخراج الكتاب كلية أو مشـاركة مع بعض الزملاء في الحقل التربوي منذ سنة ١٩٥٤م وحتى وفاته.

أهم كتابات هولمز والتي حصل بمقتضاها على لقب بروفيسور (أستاذ) هو كتابه عن "مشكلات في التعليم -أسلوب للدراسـة المقارنـة سـنة ١٩٦٥م" Problems in Education هذا الكتاب الذي يعكس بحق فكره التربوي ويوضح أسـلوبه الجديـد فـي اقتحام المشكلات التربوية وهو ما يطلق عليه أسلوب حل المشكلات Problem Solving Approach والذي يعتمد فيه على الأفكار الفلسفية لكل من جون ديوي وكـارل بوبـر John Dewey & Karl Popper ولكن هولمز لم يأخذ أفكارهما إلا بالقدر الذي يعتـبره مفيدا ويساهم في حل المشكلات التربوية.

الجزء الأول من هذا الكتاب يتناول التطور التاريخي للدراسـات المقارنـة فـي التربية إلى جانب إظهار وجهة نظر هولمز واعتقـاده بأهميـة اسـتخدام أسـلوب حـل المشكلات من حيث مساعدة الباحثين في مجال التربية المقارنة علـى تنظيم أفكـارهم

بطريقة دقيقة وواضحة لاسيما في مجال التخطيط التعليمي، حيث يؤكد على أن هذا المدخل يساعد على التحليل العلمي الدقيق إلى جانب أنه يعتبر أداة مناسبة في صياغة النظم التعليمية.

وهنا نقطة الخلاف بين هولمز وبيرداي في أن التربية المقارنة كما يقول بيرداي لزيادة المعرفة واتساعها لخدمة الدراسات المقارنة نفسها ولكن فوق ذلك لتحسين العملية التربوية وتطوير النظم التربوية كما يقول هولمز.

والسؤال المطروح هو ماذا يريد هولمز من الدراسات المقارنة؟ والإجابة منه تقول: أنها ينبغي أن تصل إلى درجة دقيقة من عملية التنبؤ. ولكن هل المناهج والمداخل السابقة على المنهج العلمي في التربية المقارنة لا تستطيع أن تصل إلى درجة دقيقة من التنبؤ؟ والإجابة المباشرة من هولمز هى بالطبع لا. ولذلك يحاول هولمز إظهار جوانب الضعف في طريقة الاستعارة الثقافية (النقل والاستعارة) حيث أن هذه الطريقة وأسلوب الشخصية القومية أو النمط القومي عملا على التفريق بين القوميات وكانا أسلوبين عقيمين في الماضي، وهو يؤكد أن الاستعارة الثقافية (استعارة النظم التعليمية) هى بمثابة الحشوة التي تنخر في عظام أي أسلوب جيد. فها هو هاريس Harris وسادلر Sadler يؤكدان على أن دراسة النظم الأجنبية يمكن أن تقود إلى مبادئ عامة في التربية[٢٨] وهولمز ينتقد ذلك فيقول: أن عملية التنبؤ الدقيقة تسبق كل ذلك حتى في مجال الوصف والدراسات الإحصائية، رغم وجود بعض المحاذير المقترنة بعملية التنبؤ الدقيقة والتي تتمثل في:

١- اختلاف طرق جمع المعلومات في الدول المختلفة.

٢- الاختلاف الثقافي بين الدول.

٣ - الاختلافات في مجال الفئات العمرية موضع الدراسة من بلد لآخر[٢٩].

وبالإضافة إلى هذه المحاذير الثلاثة هناك تحذير آخر من سادلر حيث يقول "إن أي مادة علمية تحتاج للتفسير في ضوء قيمة وأهمية النظام العام للدولة موضع الدراسة".

ويضيف هولمز صعوبة أو تحذيرا آخر وهو أن المقارنات للوائح والقرارات في الدول المختلفة يقود للمغالطات، لأنه ليس بالضرورة أن تكون كـــل اللوائـــح والقوانيـــن المكتوبة منفذة.

ويخرج هولمز من نقده لمرحلة النقل والاستعارة ليدخل إلـــى المرحلـــة التاليـــة (القوى والعوامل الثقافية) ويهاجمها من مدخلها الطبيعي وهو المنهج التـــاريخي ويقـــول: رغم أن هذا المنهج استمر فترة طويلة من الزمن التطوري للتربية المقارنة، إلا أنه قليـــل القيمة والفائدة، حقيقة إن البحث التاريخي أو الدراسة المقارنة مـــن المنظـــور التـــاريخي تساعد على التفسير، إلا أن الأهمية العملية هى في التنبؤ بالمخرجات، وهذا المنهج العلمي البرجماتي يقودنا بطريقة مباشرة إلى الطريقة العلمية واحتمالات التنبؤ. ولقد أخذ برايـــن هولمز على عاتقه هذا الاتجاه حيث الوصول بعملية التنبؤ في مجال التربية إلى مصـــاف العلم الموضوعي(٣٠).

والآن -حديث هولمز مستمر- العلم يصبح قريبا جدا من الفلسفة لأن كلا منـــهما يهتم بالوصول إلى القوانين التي تفسر لنا الظواهر الكونية واكتشاف القوانين التي تتصـــل بالبيئة الاجتماعية مثل اكتشاف القوانين من أي نوع آخر.

ففي الماضي كثير من المفكرين الاجتماعيين حاولوا اكتشـــاف القوانيـــن التـــي يحكمون بها المجتمع. كارل ماركس مثلاً، يطور مفهوم التخطيط الاجتماعي معتمدا فـــي ذلك على فهمه وصياغته للقانون الاجتماعي. وفي العالم الحديـــث لاســـيما فـــي الآونـــة الأخيرة، نجد أن هناك أنواعاً من التخطيط تعتبر إلى حد ما مقبولة، وخاصة فـــي مجـــال التعليم، حيث تعتبر ضرورية جداً.

وهولمـــز يشير في هذا المجال إلى نظرية هيجل ومـــاركس الماديـــة الجدليـــة، ونظرية هربرت سبنسر في البحث عن القوانين الخاصة بالتطور الاجتمـــاعي، ونظريـــة جون ستوارت مل واوجست كومت الواقعية(٣١).

إن التطبيق لبعض هذه الآراء المختلفة يؤكد على أنه مـــن الممكـــن التخطيـــط الاجتماعي في ضوء هذه النظريات بصفة عامة، مع التأكيد على أن هناك سياسات معينـــة يمكن تطبيقها على المستوى العالمي.

فمثلا البرجماتية -النظرية النفعية التي تطبق في الولايات المتحـــدة الأمريكيـــة بصفة خاصة- كما يعتقد هولمز تستطيع أن تقدم مساندة ولكن بدرجة أقـــل فـــي مجـــال التخطيط الكلي، والبرجماتيون غير مؤمنين بأن القوانين الاجتماعية الموجودة أو أن التغير الاجتماعي الحادث يتم بإرادتهم إذا أرادوا، بل أنهم يشكون في أن تكون قوانين المجتمـــع مثل قوانين الطبيعة مستمرة دون حركة أو تفاعل.

ومن ثم فإن التربية الشاملة والناجحة ليس لها وجود وهذه الرؤية تتمشى أيضـــا مع الفلسفات العلمية المعاصرة.

ويلخص هولمز ماسبق قائلا: إذا كان هناك من يملك قوة مباشرة في مجال علـــم التربية (مثل الصياغة والبناء أو التخطيط للتنمية) فلابد إذن من البحث عن المبادئ الخفيـــة التي تحكم تطور النظم القومية للتعليم(٣٢).

- والعلم الذي يقصده براين هولمز هو علـــم مـــابعد النظريـــة النســـبية -Post Relativity Science ولهذا فان العلم في العصر الحاضر يعتبر القوانين أكـــثر قابليـــة للتغير عما كانت عليه قبل العالم أينشتين Einstein كما أن الفكـــرة الكليـــة للاســـتقراء باعتباره عملية للاكتشاف أصبحت موضع تساؤل ، ومن أجل هـــذا فـــان المصطلحـــات التـــي ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المـــادة العلميـــة ، وفـــرض الفروض والتنبؤ ... الخ يجب أن تقوم بأدوار جديدة . أما في العلوم الاجتماعية فالاتفـــاق قائم على عدم توقع الكمال كما أن التنبؤ الصحيح والوثيق صعـــب المنـــال مـــع أهميتـــه الخاصة في مجال التخطيط. إلى جانب ذلك، هناك صعوبة رئيسية في مجـــال التخطيـــط التعليمي بخاصة وفي حقل التربية المقارنة بعامة، ألا وهى مشكلة اختيار المادة العلميـــة اللازمة والصحيحة من وسط هذا الكم الهائل من المعلومات المتوفرة في عالم اليوم. وذلك لتحديد المناسب من غير المناسب، وهذا حجر الزاوية بالنسبة لاهتمامات هولمز والتي من

أهمها، التنبؤ الصحيح والدقيق ثم ايجاد الطريقة المناسبة والعلمية والتي من خلالــها يتــم اختيار المادة العلمية المناسبة وكيفية تنظيمها وتصنيفها[٣٣].

براين هولمز يستخدم خطوات التفكير النقدي لجون ديوي:

بعد العرض السابق للمشكلة المتعلقة بالمنهج أو الطريقة، يسير هولمز إلى الأمام بعرض خطته (فروضه) والتي من خلالها تتم دراسته للمشكلات التعليمية، منــذ البدايــة وفي الأساس، فهو يعتمد على الخطوات الرئيسية التي اعتمد عليها جون ديوي والخاصــة بطريقة التحليل النقدي في حل المشكلات أو مواجهــة المواقــف المحــيرة أو الغامضــة ويتضمن هذا التحليل مايلي:

١ - إدراك الموقف المحير أو تحديد المشكلة.

٢ - فرض الفروض أو الحلول المقترحة.

٣ - تعقل المشكلة أو تحليلها.

٤ - تحليل وتحديد المحتــوى.

٥ - الاستنتاج المنطقي من الفروض السابقة لأقربها واقعية وعلمية.

٦ - التحقق العملي من صدق الفرض.

والخطوات السابقة رغم أنها تسير على هدى طريقة جون ديوي، إلا أنها مطعمة بتفكير هولمز ومن ثم فهو يوضحها لنا فيقول

"عندما يواجه الفرد بموقف محير (غامض) يتبادر إلى ذهنه بعض الحلول الفورية. بعــد فحص وتحليل دقيق للمشكلة أو الموقف الغامض يصبح أكثر وضوحاً ويكتشف أن الحلول غير ممكنة وليست دقيقة، وبالتالي يصبح قادراً على اختيار الأسلوب وتحديد الطريقة التي على أساسها يمكنه جمع المادة العلمية المناسبة والمتصلة بالمشكلة وهنا يصل إلى حلــول جديدة وقابلة للتطبيق بعد ما كانت فروضا قبل وضعها موضع الاختبار.

كما أن اختيار الفروض يتضمن الاستنتاج المنطقي لأفضل هذه الفــروض فــي ضوء العوامل المتصلة بها ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التي تصدر عن التنبؤ والتي تصدر عن الواقع العقلي، وهكذا فان التطابق بينهما يحقق صـــدق الفــروض وكشف الغموض في هذه المواقف يعتبر حلا ناجحا للمشكلة، وكذلــك عــدم التطــابق لا يساعد على تحقيق الفروض ولا يكشف غموض الموقف المحير وبالتالي يتطلــب إعــادة النظر في المشكلة الجديدة، أو بزوايا أخرى وعوامل مختلفة.

ومن ثم يحدد هولمز السمات العامة والمحددة من تصنيف جون ديوي التحليلي ويقدم تصوره المعدل والذي يبدأ بتعقل المشكلة بعد تفكير عميق يبدأ بالغموض والحيرة أمام موقف أو مشكلة ما بغرض تحديد هذه المشكلة. ثم الحل لهذه المشكلة من جانب العلوم الاجتماعية والمختارة. كما يؤكد هولمز أنه مع مراحل التفكير النقدي فان التطبيق لهذا الأسلوب العلمي بواسطة رجال التربية المقارنة يكون ضروري. ومن ثم يحاول هولمز أن يوضح لنا هذه المراحل بالتفصيل كمايلي:

أ -اختيار المشكلة وتحليلها:

اختيار المشكلة يعتمد على الباحث نفسه، على الرغم أنه من المنطقي أن يكون اختيار المشكلة ينبع من عموميتها وتكرارها في النظم التعليمية في عدة دول، كما أنه يمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق، والتي من أهمها وأكثرها استخداما هو التصنيف القائم على أساس غلبتها على النظم المختلفة نظرا لأن بعض المشكلات التربوية أو التعليمية يغلب عليها الطابع الاقتصادي وبعضها يغلب عليه الطابع السياسي، كما أنه ينبغي على الباحث أن يراعى في نفس الوقت الحقائق الكثيرة الخاصة بالمشكلات التعليمية وهناك طريقة أخرى وهامة في التصنيف والتي تعتمد على الانفجارات المختلفة مثل الانفجار المعرفي والسكاني والطموحات والآمال الخاصة بالإنسانية ذلك التصنيف الذي يعتبر مفيدا وقابلا للتطبيق في معظم المشكلات التعليمية في وقتنا الراهن وهو في نفس الوقت يعتبر من أوائل الخطوات في العملية التحليلية للمشكلات التعليمية[٣٤].

ب- الصياغة المقترحة لرسم السياسات التعليمية:

يجب أن نؤكد من البداية على أن كثيرا من المشكلات العالمية والعامة لم يقترح لها سوى عدد قليل من الحلول. والصعوبة الرئيسية في ذلك هى أن الحلول التي يمكن أن تطبق في بلد معين قد لا تفيد البلاد الأخرى وهذه الحقيقة واضحة جدا في الدول النامية التي تستخدم حلولا ناجحة في بلاد متقدمة. ومن ثم فان أي مقترحات تبنى على أساسها السياسة التعليمية في دول شرقية وتكون هذه السياسات ثبت نجاحها في الدول الغربية، فإن ذلك يؤدي إلى كارثة للنظم التعليمية القومية، ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث لليابان بعد الحرب العالمية الثانية وتحت تأثير النفوذ الأمريكي حينما استعانت بالخبرة الأمريكية ونظمها ولم تحقق ماتريد تحقيقه. ومن هنا تظهر الأدوار المفيدة لدارسي التربية المقارنة في أن يقوموا بتحديد الاقتراحات والاختيارات المناسبة لرسم السياسات التعليمية في مثل هذه الحالات.

جـ-تحديد العوامل القريبة من المشكلة:

فالسياسة كما يقول هولمز ينبغي أن تكون موجهة نحو الهدف والذي بـدوره انعكاس طبيعي للآمال والتوقعات الاجتماعية المنشودة. ومن ثم يمكن التوصـل إلـى قرار حكيم ودقيق في ضوء تلك الاقتراحات المتاحة ورغم صعوبة وتحديد العوامـل فإنه يجب أن توجه إلى توضيح تركيبات المشكلة موضـع الدراسـة مـن زواياهـا المختلفة، والكشف عن المتغيرات والاحتمالات التي يجب وضعها في الاعتبار، فبينمـا البعـض يعتبـر أن هذه المتغيرات كثيرة. إلا أن أسلوب حل المشكلات بخطواتـه المعروفة يقلل من عدد هذه المتغيرات إلى أقل عدد ممكن وفي نفس الوقت يكون قابلا للتحقيق وفي موضع الاعتبار، كما أن هذا الأسلوب يعمل على إعطاء كل متغير وزنه الحقيقي.

انه من الضروري تصنيف المتغيرات إلى عدة عوامل منها الأيديولوجي مثل ما يتعلق بالاتجاهات واللوائح والقوانين الوضعية وغيرها، والعوامل التأسيسـية مثـل المنظمات المختلفة وممارساتها ودورها في المجتمع، والعوامل المتنوعة الأخرى التـي لا يستطيع أن يتحكم فيها الإنسان بطريقة مباشرة مثـل الأرض ومـا تحتـوي مـن الثروات الطبيعية المختلفة والمحيطة بها أيضاً.

- ويؤكد هولمز بأنه على الرغم من صعوبة هذه التصنيفات فانه لا ينبغـي أن يترك منها جانباً، لأن كل منها يتعلق بمتغيرات معينة، على الرغم أنه مـن الصعـب تحقيق ذلك عملياً.

د-التنبؤ كمحتوى للعلم والتخطيط المستقبلي:

والتنبؤ هو المرحلة الأخيرة في خطوات التفكير عند هولمز والذي يعني بـه التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التنفيذ العملي، وهو يؤكـد على أنه بالرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه عملية هامة ولا يمكن تجاهلها.

ويمكن لعملية التنبؤ أن تتم خلال المحاولات الآتية:

١- قد لا يستطيع الفرد أن يتنبأ بكل المخرجات لسياسة معينة في ضوء واقع معيـن. أي أن المخرج الذي يمكن أن يقاس كميا ودون صعوبة يمكن أن يتم. ولكن على العكس من ذلك توجد مخرجات ليست كمية ويصعب قياسها.

٢- المحاولة الثانية في عملية التنبؤ أن نراعى بعين الاعتبار بل وأن نضع في الحسبان الخطط والمحاولات قصيرة الأجل والخطط طويلة الأجل من حيث المخرجات.

هذه الخطوات من الصعب التنبؤ بمخرجاتها ولكن لا ينبغي تجاهلها ومن ثم للحصول على عملية التنبؤ الصحيحة فانه يجب وضع معايير محددة للنجاح، هده المعايير يمكن توضيحها والتعبير عنها من خلال العدالة الاجتماعية والنمو الاقتصادي وتنمية الفرد ... الخ(٣٥).

ومن ثم فإنه بعد وضع هذه المعايير في ضوء ماسبق، يجب العناية التامة بهذه المعايير حتى نضمن أن هذه المعايير قابلة للمقارنة مع المجتمع والمواقف موضع الدراسة. هذا إلى جانب المعايير الأخرى التي يجب وضعها ومراعاتها في ضوء العودة للأفراد والمجتمعات، ثم محاولة إقامة التوازن بين هذه المعايير المختلفة.

وعادة ما يمكن تصنيف الدراسات العلمية في التربية إلى دراسات وصفية أو دراسات تفسيرية والدراسات التفسيرية يمكن تقسيمها إلى دراسات تستهدف معرفة محددات السياسة التعليمية والدراسات الأخرى توجه عنايتها إلى التنبؤ(٣٦).

وهكذا يؤمن هولمز بأن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة، رغم أن هذه الفكرة لم ترض بعض المعاصرين له من رجال التربية المقارنة أمثال ادموندكنج الذي نقد هذه الفكرة نقدا لاذعا بل وتهكم عليها من خلال كتاباته وهو يتساءل: هل هناك علم يسمى بالتنبؤ؟

وكما سبق أن أتضح لنا أن نموذج هولمز يعتمد أساسا على كل من الأفكار الفلسفية والآراء التربوية لكل من جون ديوي وكارل بوبر في التفكير النقدي لديوي والثنائية الحرجة لبوبر، ولهذا فإننا نجد لزاما علينا التعرض لأساس هذا المنهج عند أصحابه.

الثنائية الحرجة عند كارل بوبر: Critical Dualism

التفكير القائم على الثنائية الحرجة كما يقول هولمز يوجد في المجتمع المفتوح وليس المغلق، ومن ثم يعتقد هولمز أن هذا النوع من التفكير يقع بالدرجة

الأولى على عاتق الفرد وليس فقط بالنسبة للاعتقادات والقيـــم المتداولـــة فـــي ذلـــك المجتمع. ومن حق هذا الإنسان أن يقبل ما يتعلق بهذا النوع من التفكير إذا كان مـــن حقه في نفس الوقت الحرية في تقرير مايريد من أعمال ومصالح ومؤسسات ويشـــارك في إداراتها وعملها. ولهذا يقول هولمز: أن هذا النوع من التفكير (الثنائية الحرجـــة) جعل من الممكن قيام عملية التحليل وإمكان التمييز بين العالم الاجتماعي المرغـوب أو ما ينبغي أن يكون والواقع الاجتماعي الكائن بالفعل(٣٧) .

واستخدام بوبر لهذا النوع من التفكير يعود لاهتمامه بالفروض الفلسفية التـــي تستند إليها فكرة التخطيط وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية عندمـــا نـــادى بعـــض المفكرين والمخططين بالتخطيط الكامل لإعادة بناء ما بعد الحرب بينما نادى بعضـــهم الأخر بأن التخطيط المحدد يتنافى مع مبادئ المجتمعات التي تقوم على الاقتصاد الحـــر ومن خلال الفكرة ونقيضها أو الرأي الآخر يخرج بوبر برأي ثالث حيث يـــرى أنـــه يمكن البناء الاجتماعي ولو بطريقة جزئية ، ويوضح ذلك بقوله: أنـــه يمكـــن تحديـــد نوعين متميزين من القوانين في أي مجتمع.

- القوانين المعيارية:The Normative Laws
- القوانين الاجتماعية: The Sociological Laws

وهذان النوعان من القوانين أساس نظريته القائمة على الثنائية الحرجة والتـــي ضمنها في الفصل الخامس من كتابه "المجتمـــع المفتـــوح وأعـــداؤه" The Open Society and Its Enemies. ولا نستطيع توضيح ذلك في هذا المكان بـــالتفصيل، ولكن ما يهمنا هو أنه يوجد نوعان من العناصر أو العوامـــل فـــي البيئـــة المحيطـــة بالإنسان هما العامل الطبيعي والعامل الاجتماعي، رغم أن التمييز بينهما صعب إلا أن هذا التمييز يقودنا إلى المقارنة بين القوانين الطبيعية مثل حركة الفصول الأربعـــة أو حركة الشمس والقمر ثم بين القوانين المعيارية التي من وضع المجتمع مثـــل اللوائـــح والقوانين والقيم المختلفة والتي ليس الإنسان مرغما على العمل بها لأنها مـــن صميـــم وضع الإنسان نفسه ومن ثم فهو حر في أن يتقبلها أو يرفضها(٣٨).

وهناك من يختلف مع بوبر في هذا التقسيم أو في ثنائية القوانين وهو يرجـــع هذا الاختلاف إلى عدم القدرة على عمل مثل هذا التقسيم والتمييز أو ما يسميه هـــو

مرحلة الفردية البدائية Naive Monism والتي يرى أنها من سمات المجتمعات المغلقة Closed Society مثل المجتمعات القبلية بينما الجانب الأخر من السمات القائمة على الاختلاف في الرأي والفكر وقبول الاتجاهات المعارضة إنما يمثل المجتمعات المفتوحة، تلك المجتمعات التي يتمتع فيها الأفراد بالحرية الكاملة في اتخاذ القرارات ومن ثم فان المجتمعات المفتوحة هى التي يتمتع فيها الأفراد بالحرية الكافية لتغيير القوانين المعيارية بدون تجاوز للقوانين التشريعية، وهذا ما يميز المجتمعات الديمقراطية عن الديكتاتورية أو التسلطية.

والثنائية الحرجة كما يراها كارل بوبر تتمثل في حرجية الحقائق والقرارات أو صعوبة التمييز بينها. رغم أنه يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين ليس صعبا لأن القوانين الطبيعية لا تتغير أو غير قابلة للتغيير، أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الفرد أي أنها تتغير بتغير الأفراد كما أن الفرد حر في تقبلها أو رفضها أو تعديلها وذلك في المجتمعات المفتوحة والديقراطية(٣٩).

ويؤكد كارل بوبر أيضا على أن اتخاذ القرار حقيقة ولكن المعيار الذي يترتب عليه ليس حقيقة كما أنه ليس قانونا أيضا مستمد من الحقائق . ومن هنا يهاجم كارل بوبر المنادين بالمذهب التاريخي لأنه يعتقد أن المذهب التاريخي ماهو الا محاولة لتجنب المفهوم الحرجي، وهو وليد يأسنا من معقولية ومسئولية تصرفاتنا. مثل ترك أمورنا وظروفنا إلى الحظ والقدر ... الخ بينما هو يتمشى مع المنهج البرجماتي الذي يؤمن بأن الإنسان مقياس الأشياء، أي مقياس المفيد العملي منها، حيث يقول نحن في المجتمعات المفتوحة مسئولين مسئولية كاملة عن تصرفاتنا وقراراتنا التي لا تقع في مجال الطبيعة وظاهراتها التي لا نتدخل فيها.

ثم يشير بوبر إلى العلوم الاجتماعية بقوانينها وأعرافها المختلفة ويقول أنها ليست معيارية وليست مفروضة على الإنسان من قبل لأنها من صنعه هو، رغم أن الحياة الاجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية المرتبطة بالحياة الاجتماعية والتي تمثلها النظريات الاجتماعية والاقتصادية الحديثة وهى مرتبطة بوظيفة ودور هذه المؤسسات الاجتماعية القائمة، وفي كل المؤسسات الإجماعية تكون القوانين

المعيارية والاجتماعية الطبيعية مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً وينبغي علينا أن نميز بين النوعين من القوانين حتى نستطيع فهم كيفية عمل هذه المؤسسات.

ويستمر بوبر في هجومه على العلوم الاجتماعية وفشلها في استخدام الوسائل الاجتماعية للموضوعية العلمية ومن ثم يقترح عليها أن تبتعد عن اللفظية غير العملية وتتجه إلى معالجة المشكلات العملية للعصر الذي نعيش فيه بالاستعانة بالطرق النظرية التي تعتبر أساسا لكل العلوم وما يعنيه كارل بوبر من هذا هو إتباع طرق المحاولة والخطأ والتوصل إلى الفروض التي يمكن اختبارها عمليا والتحقق من صدقها وصلاحيتها بالاختبار العملي، ومن ثم يؤكد على الاستعانة بالتكنولوجيا الاجتماعية التي يمكن لنتائجها أن تختبر بالهندسة الاجتماعية التدريجية. ذلك أن المشكلات سواء كانت تقوم على أسس نظرية أو عملية في طابعها فإنها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الاجتماعية والسياسية وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية، لذا ينبغي على المفكر والعالم ألا ينعزل عن الجانب العملي ووضع النتائج التي يتوصل إليها موضع التطبيق[٤٠].

وهكذا يتضح لنا جوهر تفكير بوبر حيث يؤكد على فكرة الاتجاه العلمي للموضوعية من ناحية وفكرة الاتجاه العقلاني للمشكلات من ناحية أخرى، لأن العقلانية تتضمن استخدام العقل وتقبله للنقد وقبوله للرأي الآخر.

استخدام هولمز لمفهوم الثنائية الحرجة عند كارل بوبر:

يعتقد براين هولمز أن القوانين الاجتماعية تختص بالمؤسسات القابلة للتغيير والتطوير في المجتمع والتي يتحكم فيها الفرد بدرجة محدودة. ومن ثم فإنه يستخدم الثنائية الحرجة في هذا المجال لأن أي بيئة اجتماعية تحتوي على علاقات شبه ثابتة وهذا ما ينطبق أيضا على البيئة الطبيعية والخاصة بالقوانين الطبيعية. ولنفرض أن إدارة المؤسسات والمنظمات الاجتماعية تؤكد على وجود القوانين الاجتماعية اذن يمكن للإنسان أو الفرد أن يقوم بعملية التنبؤ في مجال العلوم الاجتماعية ... وبالمثل فان العلاقات المختلفة بين الأفراد أو المؤسسات في المجتمع يمكن فهمها من خلال القوانين الاجتماعية الموضوعية والتي يسير عليها هذا المجتمع لأنها محددة ومدروسة بعناية، والتي تساعد علم التربية أن يعمل من خلال التنبؤ[٤١].

ورغم أن براين هولمز استخدم القوانين المعيارية والاجتماعية والطبيعية كما استخدمها كارل بوبر، إلا أنه يميل دائما إلى تسميتها بالنماذج المعيارية والنماذج المؤسساتية والطبيعية وأنماط التفكير السائدة بين أفراد المجتمع. ويجدر بنا في هذا المقام التعرض لهذه النماذج المختلفة بشئ من التفصيل.

أولا: النماذج المعيارية: Normative Patterns

يؤكد كارل بوبر Karl Popper في كتابه المشهور تحت عنوان المجتمع المفتوح وأعداؤه The Open Society and Its Enemies على أن القيم والقوانين المعيارية يمكن صنعها وتغييرها بواسطة الإنسان(٤٢). بواسطة القرارات ونواحي النقد والإصلاح وملاحظة ومتابعة ما يطرأ عليها من تغيرات. كما أن الإنسان مسئول مسئولية أخلاقية عن هذه القيم والمعايير.

وهذا مايتكون منه التركيب الاجتماعي للعالم. ثم يعود بوبر Popper ليؤكد أن هذا لا يعني أن جميع القوانين واللوائح الخاصة بحياتنا الاجتماعية معيارية ومن عمل الإنسان، فهناك قوانين طبيعية وهامة جدا لحياتنا الاجتماعية، ومن أجل هذا فان مصطلح القوانين الاجتماعية Sociological lows يبدو مفيدا وصحيحا. هذه القوانين كما يقول بوبر على صلة وثيقة بوظيفة المؤسسات الاجتماعية، وتلعب دورا هاما في حياتنا الاجتماعية مثل دور القوانين الطبيعية في الهندسة. فاذا استطعنا صياغة القوانين الاجتماعية وبنينا المؤسسات على أساسها، فإننا يمكن بناء وتوجيه المؤسسات التي سوف تزيد من قوتنا وسيطرتنا على العالم سواء نحو الجوانب الإيجابية أو السلبية(٤٣).

ويعتقد براين هولمز أن هذا الافتراض قاد كارل بوبر إلى القول بأن التخطيط الاجتماعي الشامل والطويل المدى يعتبر شيئا نظريا وغير واقعيا، ومن الجانب التطبيقي يؤدي إلى الاستبدادية والديكتاتورية، بينما التخطيط الاجتماعي التدريجي يكون دائما تحت سيطرة الإنسان، وهذا صميم اعتقاد وفكر براين هولمز، والذي يؤكد أن هذا هو عمل ووظيفة التربية المقارنة أيضا.

وإذا سلمنا بأن القيم والحقائق والقوانين المعيارية هي من صميم عمل الإنسان. فانه بالضرورة يمكنه قبولها أو رفضها أو تغييرها. فالقيم المعيارية مثلا (لا

تقتل) وهذا ما يمكن أن يتحول إلى قيمة ما ينبغي أن يكون حيث يمكن القول (ممنـــوع القتل) كما أن الأمثلة الأخرى (كل الأفراد يجب أن يعاملوا بطريقة واحدة أو متكافئـــة) و (كل الأفراد يجب أن يكونوا أحرارا) و (كل الأفراد لهم الحق في العمل وفي العبادة التي يعتقدون أنها مناسبة لهم، وحق الأفراد في التعليم) وكما الحال في إعلان نوبـــل Noble وإعلان أو وثيقة الاستقلال الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية وإعلان الأمم المتحدة لحقوق الإنسان كلها تؤكد على ما ينبغي ومن ثم فهي قوانين معيارية، علـــى الرغم من عدم فعاليتها في الواقع العملي.

فإذا قمنا بدراسة متأنية للدساتير القومية واللوائح الرئيسية، سوف نصل منـــها إلى نموذج للقيم والقوانين المعيارية.

فالقوانين المعيارية ترتبط بالقيم والحقائق المعيارية مثل (لا تقتل أو ممنـــوع القتل) فإذا فعلت ذلك فانه ينبغي شنقك، وهذا مثال واحد على العديـــد مـــن القوانيـــن المعيارية التي تتشكل على أساسها القيم السلوكية على المستوى القومي والإجـــراءات التي ترتبط بها في حالة القبول أو الرفض لأحد جوانب المعادلـــة أو التســـوية، مـــع ملاحظة أن كلا الجانبين لهذا القانون المعياري قد يتم قبوله أو رفضـــه أو تعديلـــه، مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت قد لا تشنق، وهذا تعديل لما سبق، ويمكن تقديم صياغـــة جديدة لنفس المعيار مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت ينبغي أن تسجن مدى الحياة[٤٤].

مثل هذه القوانين والقيم والآراء المعيارية توضح أن اعتقادات الإنسان جـــزء من المناخ أو البيئة التي تقع في دائرتها المدرسة وتقوم بخدمتها، فلابد من معرفة ذلك إذا كنا نأمل في فهم طبيعة عمل المدرسة . تأسيسا على ذلـــك فـــان هـــذا النمـــوذج المعياري للقيم أو القوانين المعيارية لدولة بعينها، إنما يمثل بالنســـبة لـــبراين هولمـــز واحدا من العديد من وظائف رجل التربية المقارنة والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبـــار ومن أجل هذا السبب فانه عرض في العديد من المقالات والدراسات للطرق التي يعتقد أنها تؤدي إلى تكوين النماذج المعيارية والمصادر التي من خلالها يمكن جمع المـــادة العلمية ثم تصنيفها، حيث يظهر لنا أهم العوامل الأولية والظروف المحيطة التي بنـــاء عليها يمكن اختبار وتقييم القوانين الاجتماعية.

والثنائية الحرجة الخاصة بفكر وآراء كارل بوبر ساعدت براين هولمز فـــي إيجاد طريقة لتأسيس وتصنيف نموذجا يمكن أن يساعد الباحثين على تحديد العوامـــل

القريبة والهامة، وعمل التصورات والآراء حولها. وهو يعتقد أن هناك نموذجان هامان بالنسبة لأي عمل قومي. أحدهما النموذج المعياري والذي ينبغي كما سبق أن أوضحنا أن يحتوي على الآراء الخاصة بالقيم والقوانين المعيارية التي تتوقع أن الرجال والنساء في دولة معينة يعرفونها ومستعدون لقبولها أو رفضها.

ومن ثم فإن الأساليب والتقنيات والنماذج مطلوبة إذا أردنا اختيار الآراء والقيم المعيارية المناسبة لنا من وسط الحكم الهائل والمتوفر.

كما اقترح براين هولمز في أعماله الفكرية الطرق التي تساعد على تكوين وتأسيس النماذج المعيارية باستخدام النظريات البنائية أو المنطقية والمبنية على غرار طريقة ماكس فيبر Max Vebber المثالية Ideal-Typical Models واستخدام المصادر والتقنيات والأساليب الخاصة بالتحليل الفلسفي . وقد يتم اختيار الفلسفات أو الآراء الفلسفية بصورة عشوائية واستبدادية في بعض الأحيان، ومن هنا، فإن النموذج المطلوب والذي يمكن الخروج به قد لا يكون مناسبا لقومية أو أمه بعينها. وللوصول إلى المطلوب الصحيح وتحقيق النموذج المثالي، فإنه يجب الاستعانة بالدساتير والقوانين الخاصة بتلك الأمة بعينها. وللتأكد من صلاحية مثل هذه النماذج ومناسبتها للمعتقدات والأفكار التي يؤمن بها أفراد هذه الأمة، يجب استخدام الأساليب والتقنيات العملية والميدانية.

كما أن العلاقة بين الأساليب الفلسفية والتقنيات العملية أو الميدانية في مجال البحوث والدراسات المقارنة مازالت في حاجة إلى المزيد من البحث والتقصي.

ولتوضيح وتحديد النموذج المعياري فان نظريات المعرفة pistemology والشخصية Individuality Psychology والمجتمع Political-Science, Sociology تعتبر بمثابة معيار للتصنيف.

كيف ينبغي أن تكتسب المعرفة؟ وما مكانتها؟ ماهى شرعيتها وحقيقتها. وكيف ينبغي النظرة إلى الأفراد؟ وكيف ينبغي معاملتهم؟ وكيفية تنظيم الدولة والمجتمع؟ وكيف وبواسطة من يجب أن تدار أو تحكم؟

والإجابة على هذه الأسئلة سوف تعتمد على وجهة نظر الفيلسوف، والمدى التأثيري لهذه الإجابات على معتقدات الفرد وإيمانه بها يكون هاما في وضع السياسات التعليمية وتطبيقاتها في المحتوى التعليمي أو البيئة التربوية. والفرض الذي طرحه رجال التربية المقارنة هو أن النماذج القومية للتفكير والاعتقادات سوف تختلف، كما أن النماذج المعيارية قد تختلف بين القوميات والدول على أساس الدين، والعنصر، والطبقات، والجنس ... الخ(٤٥).

وعلى كل حال فإنه من المفيد أن نفترض أن المؤسسات القومية واللوائح الرئيسية محل حوار ونقاش، وهى تعتبر مقياسا للوعي المعياري Normative Concenaus.

ولذلك فإن وثيقة الاستقلال الأمريكية والدستور وتعديلاته تعتبر مصادر هامة للنماذج المعيارية في الولايات المتحدة الأمريكية كما هو الحال بالنسبة لدستور الدولة ولوائحها وتشريعاتها في الدول الأخرى.

القوانين المعيارية يجب أن تتضمن في النموذج المثالي القومي، وهذا يعني احتوائها على العلاقات التي ينبغي أن تقوم بين المعرفة والنظام القائم في المجتمع، أو بين المبادئ والأحكام التي ينبغي على الأفراد التصرف في ضوئها والطريقة التي ينبغي أن يحكم بها المجتمع أو تدار مؤسساته. كما أن الرفض لأحد جوانب القانون المعياري، دون التغيير في الجوانب الأخرى قد يظهر أو يؤدي إلى إيجاد المشكلات وبطريقة عملية وواقعية فان أي دستور أو قانون جديد يظهر قد يؤدي إلى عدم الاستقرار للتماسك والترابط الخاص بالنموذج المثالي القومي للأسباب التي سوف تتضح عند دراسة خصائص النماذج المؤسساتية والطبيعية والنماذج العقلية أو أنماط التفكير البشري لمجتمع معين.

ثانياً: النماذج المؤسساتية: Institutional Patterns

هذه النماذج تتصل بالآراء والأحكام الخاصة بالمؤسسات والهيئات الحكومية سواء كانت اقتصادية، سياسية، دينية، مدرسية ... الخ. ولهذا فإننا في حاجة إلى تصنيفات ونماذج إذا أردنا أن نجعل لهذه التصنيفات والتحليلات مكانة علمية مرموقة.

وفي هذا الموضع فان براين هولمز يعتمد بدرجة كبيرة على تعديل وتحوير نمـــوذج التنظيم الرسمي لبارسونز Parsons Formal Organization لوصف المؤسســات القانونية وغير القانونية التي تعمل على جمع الأفراد حول هــدف واحــد وهــو إدارة وتنظيم المجتمع. كما قضى براين هولمز وقتا طويلا في تطوير النمــاذج والتقنيــات لتحديد ووصف النظم المدرسية وأجزائها المختلفة، وبالتحديد فقد عمــل مــع ســول روبنسون Saul Robinson الذي كان يعمل مديرا لمعهد اليونسكو للتربية بهامبورج، وحاولا تصنيف المعلومات الهامة والضرورية في التربية المقارنة(٤٦)، كما قضى فترة تتصل بالتعاون مع المكتب الدولي للتربية بجنيف لإعداد تصور عن النظــم القوميــة للتعليم(٤٧).

إن معرفة العلاقات بين الأحكام والآراء المختلفة هامة وضرورية إذا أردنــا أن نجعل للنموذج المؤسساتي أهمية وفائدة . كما أن خاصية القوانين التي تتمثــل في الآراء والأحكام العامة أو القوانين الاجتماعية يتم مناقشتها من منظــور فلســفات العلوم. ولهذا يمكن اعتبارها سياسات مجتمعية. فإذا أردنا جعــل هــذه المؤسســات واقعية، فعلى المجتمع ألا يستغرق في طرح الآمال والتوقعات العريضة، ولكن علــى المجتمع بمؤسساته أن يربط بين الأهداف وتطوير وتحديث المؤسســات، وأن تكــون مخرجات ونتائج هذا التغيير واقعية وعملية.

فإذا كانت المؤسسات المختلفة يتم إنشاؤها بناء على مبادئ وقيم وأهــداف محددة سلفاً، فان السياسات والحلول تصاغ عادة في شكل اشتراطات، فعلــى ســبيل المثال:

(إذا كانت هناك المدارس الشاملة، فسوف يكون هناك تحقيق لمبــدأ تكــافؤ الفــرص التعليمية) و (وإذا كان هناك تقويم متسمر، فسوف يكــون هنــاك تحســين للعمليــة التعليمية).

ولهذا فإن التخطيط لبناء المؤسسات التي سوف تعمل على التحقيق العملــي للأهداف المحددة يتطلب الإلمام والوعي باللوائح والإجراءات والحالات ذات التأثير أو الضغوط إلى جانب معرفة جوانب التصور بالنسبة لما ينبغي تحقيقه بواسطة الأفــراد الذين يتحكمون أو يقودون هذه المؤسسات.

ومن ثم فإننا في حاجة إلى صياغة السياسات في صورة قوانين اجتماعيـــة، والتي يمكن قياسها ووضعها موضع الاختبار. مثل الآراء والأحكـــام الافتراضيـــة أو الحلول المطروحة قد ترتبط بمؤسسات النظام التعليمي الرسمي مثل المناهج وبنيتـــها من امتحانات وطرق تدريس، ثم نظام الإدارة والتمويل، أو تعمل على ربط المؤسسات التعليمية بمؤسسات التعليم اللانظامي Non-Educational Institutions مثـــــل المناهج والقوى العاملة ، البنية والطبقات الاجتماعية، الخدمات التعليميـــة والقيـــادات السياسية.

ومع وضوح هذه الإجراءات ووضعها في الاعتبار، فان براين هولمز يعتـبر أن معرفة النموذج التعليمي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي لدولة معينة، يضيـــف بعدا اخر إلى المعلومات والحقائق التي نحتاجها لمعرفة المحتوى والظروف التي فـــي ضوئها تعمل النظم المدرسية. هذه المعرفة يجـــب أن تتضمـــن وتتصـــل بالمبـــادئ والأهداف لأنها قد تتغير بطريقة مرنة ودون قيود. بينما التغيير في السياســـة قـــد لا يؤدي بالضرورة إلى الأفضل كما يجب تحديد عناصر عـــدم التغـــير Non-Chang Elements إذا أردنا تحليل المشكلة التي ظهرت من السياسة الجديدة[٤٨].

ثالثا: نموذج البيئة الطبيعية (العالم الطبيعي):

The Natural Environment or Physical World:

هذا هو النموذج الثالث في تصنيف هولمز والخاص بالأحكام والآراء والـذي يجب معرفته عن الظروف القومية، إذا أردنا استخدام القوانيـــن الاجتماعيـــة للتنبـــؤ بالمخرجات أو توقع النتائج. هذا النموذج الطبيعي له عنـــاصر معينـــة أولـــها توفـــر المصادر الاقتصادية، على سبيل المثال: الفحم، الحديد الخام، البترول .. الـــخ. هـــذه المصادر الطبيعية لها تأثيرها على نجاح أو فشل السياسات الاجتماعية. فالإنســـان لا يستطيع أن يخلق هذه المصادر، إنما يمكنه فقط أن يستغلها بواسطة المؤسسات التـــي ينشئها، وبواسطة التقنيات والخبرات التكنولوجية التي يمتلكها[٤٩].

ولهذا فإنه ينبغي معرفة بيئة أو عالم الإنسان الطبيعي، تلك البيئة المـــأخوذة من العلوم الطبيعية ومن المعلومات السكانية والجغرافية ثم الأساليب التي تتبـــع فـــي دراستها.

فإذا أردنا تقييم مدى أهمية هذه المصادر الطبيعية والتكنولوجية المســـتخدمة فيها لتحويلها إلى قرارات سياسية، فإننا في حاجة إلى معرفة ماهى هذه المصادر. كما أننا في حاجة إلى معرفة العلوم والمعارف الطبيعية المتوفرة والمتراكمة فـــي الدولـــة وإلى أي حد تكون هذه المعلومات متوافرة في الدولة. فعلى سبيل المثـــال: اكتشـــاف وزيادة البحث عن البترول في دولتي الكويت والسعودية ... الـــخ كـــان لـــه التـــأثير الواضح على نجاح سياسات تطوير وتحديث التعليم ومد الخدمات التعليميـــة. وبنفـــس الأهمية كان النمو البطئ للجامعات وانتشار خدماتها في الهند بسبب قصـــور أو عـــدم الحصول على المصادر الاقتصادية أو التحكم فيهـــا. كما أننا لا نستطيع أن نغفـــل الإمكانات الاقتصادية والظروف السياسية والاجتماعية المتاحة في الولايـــات المتحـــدة الأمريكية وتأثيرها على تعميق وانتشار الأفكار العلمية والخبرات والمهارات المكتسبة بدرجة عالية في ذلك المجتمع. ولذلك فعلى الرغم من صعوبة التمييز بيـــن عنـــاصر البيئة الطبيعية والفنية بمصادرها والمهارات والخبرات التي بواسطتها تم تطوير هـــذه البيئة، فانه من الضروري عمل محاولات في هذا المجال.

رابعاً: نموذج أو أنماط التفكير البشري: Puttern of Mental States

عرض براين هولمز في كتابه الأول: مشكلات في التعليم: أسلوب مقـــارن سنة ١٩٦٥م، لثلاثة أنواع من النماذج وهى التي عرضنا لها فيما ســـبق تحـــت أولاً وثانياً وثالثاً. ولكنه منذ إصدار ذلك الكتاب وهو في تفكير متصل بحثا عـــن إمكانيـــة معرفة طرق التفكير أو الاتجاهات الفكرية للأفراد فـــي مجتمعاتـــهم ومعرفـــة القيـــم والعادات والاتجاهات والتي تحكم تصرفاتهم وسلوكياتهم، بغرض اســـتخدام القوانيـــن الاجتماعية والاتجاهات للتنبؤ بمخرجات النظم القومية للتعليم(٥٠) وهذا ما يؤكد عليـــه أيضا السير مايكل سادلر M. Sadler تحت مسمى روح المعايشة أو الحياة الروحيـــة للمجتمع، كما هو الحال عند رجل التربية المقارنة المعروف فرنـــون مالينســـون V. Mallinson أي الطابع القومي أو الشخصية القومية للأمـــة أو المجتمـــع، فـــاذا لـــم نستطيع كشف حقيقة كل هذا فإننا لا نستطيع أن نتوقع أو نتنبأ بسلوك الأفـــراد نحـــو

الخطط أو السياسات الجديدة أو نحو امكانية إدارتهم وقيادتهم المؤسسة الجديدة. حيث يجب أن نتوقع أو نفترض أن حدوث التغيير في أي مجتمع يتم إذا لم يؤمن كل فرد في ذلك المجتمع بنفس القيم والآراء وبنفس القوة. حيث نجد أن بعض الناس مجددين ، والبعض الآخر لا يحبون التجديد ويرفضوا التغيير ، كما أن بعض المجددين يؤمنوا بالأفكار النظرية وبعضهم يؤمن بالأفكار العملية. ولهذا فعلى الرغم من الاعتقاد بأهمية النموذج المعياري أو المثالي. فان براين هولمز غير مقتنع بالأفكار والآراء التي تتردد على المستوى القومي والعام ولها تأثير على السلوك البشري دون تفكير.

ويفترض هولمز للتغلب على هذه الصعوبة، أن سلوك الأفراد يمكن الحكم عليه في ضوء النموذج المعياري أو المثالي (والذي يوضح معظم نظريات التغير الاجتماعي) كما أن مدى اتساق وانسجام نموذج التفكير التقليدي أو المحافظ والسلوكيات المبنية عليه يمكن الحكم عليه وتقويمه بواسطة الرجوع إلى النموذج المعياري أو المثالي في الماضي.

ولهذا يختار هولمز نموذج الجمهورية الافلاطونية Plato's Republic كنموذج محافظ في أوربا، ليس لأنه يعتقد أن غالبية الأوربيين يعملون في ضوء مبادئ وأفكار هذا النموذج، أو أن سلوكيات الأفراد متسقة معه، ولكن لأنه نموذج متكامل أو مرجع صريح ومن خلاله يمكن التوقع أو التنبؤ بردود الأفعال المستقبلية للأفراد المحددين أو جماعات من الأفراد. كما أن النموذج البرجماتي والنموذج الاشتراكي يقومان بنفس الغرض، وكلاهما يسمح بالمقارنات عبر القوميات وخاصة في مجال السياسة والأوضاع التعليمية على مستوى واسع للمتخصصين من الجنسين، وجعل إمكانية تحليل المشكلات بمقارنة الصيغ والأشكال النظرية وتحركها وتطورها مع مواصلة (بصفة خاصة للمعلمين) التحكم في وتعديل السلوك القديم والتقليدي بالنسبة للقيم والاعتقادات.

وفي الحقيقة، فان معظم نظريات التغير الاجتماعي تؤكد على أن أصعب عناصر المجتمع في التغيير هى العادات والتقاليد أو قيم الأفراد الداخلية والخاصة. فها هو وليم سومنر W. Sumner يكتب عن العادات والتقاليد، ثم يأتي وليم أوجبرن W. Ogburn ويحدد العناصر غير العادية وغير القابلة للتعديل والتطوير للثقافة

باعتبارها قابلة للتغير بدرجة قليلة، كما أن باريتو V. Pareto يتحدث عن التواصل والترابط البشري، ويتحدث الماركسيون Marxists عن الوعي الزائف ثم يأتي جونر ماردال G. Mardal ويفرق بين القيم العليا والقيم الدنيا[٥١].

وبينما توضح هذه الآراء الاختلاف بين الأحكام التي تتغير ببطئ، فان هناك شبه اتفاق بين أصحاب هذه النظريات على أهمية التمييز بين التغيير على المستوى النظري واللغوي، وبين نموذج السلوك المتواصل والذي يعكس بعمق الأفكار والقيم التي يعتنقها الأفراد أو أصحاب هذا السلوك المتصل.

هذه النماذج التي سبق توضيحها ومناقشتها، تساعد على عمليات الوصف للأوضاع التي نشأت فيها المشكلة، كما تقترح سلسلة من المخرجات الاقتصادية والسياسية والتعليمية التي يجب وضعها في الاعتبار . كما أن هذه النماذج تلقي الضوء على التغيرات التي سوف تحدث إذا كتب للسياسة الجديدة النجاح . ومن ثم فان هذه النماذج معدة لتسهيل الدراسات الديناميكية والمتفاعلة والمعتمدة على النظريات الاجتماعية المعروفة. فالنموذج التصنيفي بالضرورة يكون استاتيكا أو غير متحرك، كما أن المعلومات التي سوف يتعامل معها تبدو ثابتة أيضاً. ولكن لكي نستطيع دراسة التجديدات وتوقع العناصر التي سوف تتغير ؛ فإن الموضوع أو المحتوى الذي تم فيه التجديد والتطوير يفترض أن يكون ثابتاً أيضاً؛ لأن التغير لا يمكن قياسه إلا إذا حدث في شئ قائم بذاته أو موجود بالفعل. والحاجة ملحة في مجال التربية المقارنة للأدوات والأجهزة والأفكار التي تساعد على التغير ضد عوامل عدم التغير. ولقد اقترح هولمز أن البناء النظري أو البناء العقلي المنطقي يقدم لنا أحد محاور البداية.

ويؤكد على أن النموذج المؤسساتي للنظام التعليمي لأمه معينة يجب أن يوصف من خلال نقاط وعناصر تاريخية مختارة.

٣- أسلوب هارولد نوح وماكس اكستين المنهجي:

H.J. Noah & M.A. Eckstein

يتميز أسلوبهما بأنه يجمع بين خصائص معظم الأساليب المنهجية الأكثر شيوعاً مثل الوصف والتفسير ، ثم ينطلق إلى المناهج والأساليب التجريبية في تحديد وإظهار المشكلات في المدارس والمجتمع، وتحديد الأهمية المتعلقة بذلك من خلال

وضع إستراتيجيات لأبحاث التربية المقارنة في وضعها الراهن. وذلك باستعراض المحاولات القائمة والسابقة والخروج بفكرتيهما الفريدة عن التلاقي بين الثقافات(٥٢).

ويتفق كل من نوح واكستين على أن التربية المقارنة تعاني من العزلة عن العلوم الأخرى، وذلك بسبب تميز شخصيتها كميدان مستقل للدراسة، وهذا بسبب مفهومها الانتقائي القائم على اختيار مشكلات ونظم معينة بحثا على الحلول المقترحة والملائمة. ورغم أهمية ذلك فإنه يمكن إدماج هذا العلم وارتباطه بالعلوم الأخرى، وذلك من خلال الاستعانة بمناهجها وبداخل الدراسة فيها بتطوير المنهج العلمي في التربية المقارنة والمعتمد في جوهره على الحقائق والقوانين والنظريات من العلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية مجتمعة. ومن ثم يتحدد أسلوبهما في الدراسة من خلال الخطوات المنهجية التالية:

أ- تحديد المشكلة: Identifying The Problem

وهذا الجزء من الدراسة يهتم بكيفية اختيار المشكلة، وكيفية بناء الفروض واتساقها مع الطريقة أو المنهج الكلي للدراسة وطبيعتها ، وكيفية الوصول إلى المفاهيم وتحديدها والعمليات المتعلقة بالبحث واختيار العوامل المناسبة، هذا إلى جانب اختيار البلاد موضع الدراسة بعناية بما في ذلك المادة العلمية المناسبة مع تفسير النتائج. هذه العمليات هى التطبيق العملي للإستراتيجيات العلمية أو المنهج العلمي(٥٣).

وتبدأ الخطوة الأولى لتحديد المشكلة، بالسؤال العلمي، والذي يأتي عندما نكون على وعي كاف عن الموضوع المطلوب وذلك بطرح السؤال كيف؟ وعند هذه المرحلة من المعلومات المتعلقة بظاهرة معينة تكون قد وجدت لها جذورا في التفكير من قريب أو بعيد عن كيفية ارتباط هذه الظاهرة بالمشكلة موضوع الدراسة. وهذه الجذور الفكرية تتأتى لنا من خلال الملاحظة السابقة والدراسات المعتمدة ومن المعلومات العامة والحقائق والمسلمات عن طبيعة الحركة والعمل في العالم. ولنضرب مثالا على كيفية تحديد المشكلة في مجال التربية المقارنة:

من الخبرة الشخصية والقراءات المتعلقة بموضوع ما، وإدراك جوانب الموضوع بالنسبة للنظام التعليمي الكلي في البلد موضع الدراسة وليكن النظام القومي

للباحث، ثم تأتي المرحلة التالية لمعرفة المعلومات المتعلقة بالنظام التعليمي في البلـــد الأخر، من خلال الخبرة المباشرة أيضا ومن خلال المصادر الثانوية لهذا البلد، وخلال هذه المناظرة فان أوجه التشابه والاختلاف سوف تقود إلى بعض النقاط التي يمكـــن مشاركتها في إظهار المشكلة موضع الدراسة والتي في حاجة إلى البحـــث والتفســـير. فمثلا: تلاميذ المدارس العامة في أمريكا لا ينالون قسطا من التربية الدينية في المرحلة الابتدائية، بينما تلاميذ المدارس الحكومية الإنجليزية ينالون ذلك. مثـــال أخــر: فـــي المدارس الأوربية نجد أن هناك عدد قليـــل من التلاميذ أو الطلاب يســـتمرون فـــي الدراسة حتى سن ١٧ أو ١٨ سنة، بينما نجد عددا أكـــبر فـــي المـــدارس الحكوميـــة الأمريكية، وهكذا أحيانا نجد أن التشابه قد يفيد أو يثير تساؤلات أكثر من الاختلافـات، ولكن حب الاستطلاع للبحث عن المجهول هو ما يجعل هناك تســـاؤلات أكـــثر مـــن الاختلافات، ولكن حب الاستطلاع للبحث عن المجهول هو ما يجعل هنـــاك تســـاؤلا يخرج للوجود عن كيفية ولماذا ؟ وهذه نقطة البداية في تحديد أي مشكلة[٥٤].

والتفسير لذلك يعتمد على مصادر كثيرة، وقد يأتي بعـــض المنقبيـــن عـــن الأسباب بتفسير عن هذا الاختلاف بالنسبة لمحتوى التربية الدينية في مدارس أمريكـــا ومدارس إنجلترا، ويكون مقتنعا بأن المحتوى في إنجلترا نتيجة لتـــأثير الديـــن علـــى الحياة العامة هناك بعكس الولايات المتحدة الأمريكية، وقد يأتي أخر بتفســـير للتشـــابه الموجود بين الدول الأوربية ليؤكد أنه ربما يعود للطبيعة والتقارب إلى جـــانب أنـــه يوجد دول أوروبية تتجه نحو التغيير بدرجات متفاوتة منها ولكن يغلب عليها جميعـــا طابع التغيير البطئ في نظم التعليم، وقد يرجع ذلك لتأثير المذهب البروتستانتي للـــدول ذات الاتجاه التقدمي في التغيير ويرجع البطئ في التغيير لتأثير المذهب الكـــاثوليكي. هذه الأمثلة مفيدة وهى لإظهار كيفية استخدام الفكر والحرية العقلية في البحـــث عـــن تحديد المشكلة وهذا بدوره يساعد الباحث في تحديد الموضع المناسب لخطواته العلمية وهنا يقول هولمز. البحث الحقيقي يبدأ عندما يحول الباحث اهتمامه الرئيسي من البلاد ونظمها التعليمية مواضع التشابه والاختلاف بينهما إلى المشـــكلة التـــي هـــو بصـــدد حلها[٥٥].

ب- نموذجان للفروض: Two Model Hypotheses

وقبل عرض النموذجين، نريد أن نوضح أن هنـــاك موضوعـــان يتعلقـــان بالتربية المقارنة يمكن استعراضهمـــا كمصادر لاستخلاص هذه الفروض. كل خطـــوة

في البحث والاستقصاء سوف توضح من خلال هذين الفرضين المختارين عن طريق الأدلة العملية والتجريبية. وكل موضوع تم اختياره ليمثل عينة من المشكلات.

الأول يتمثل في دراسة مجالات أو مناطق سبق دراستها وبعناية ومن السهل تناوله، أما الثاني فيمثل مناطق جديدة إلى حد ما وقلما تمت معايشتها أو زيارتها حيث تكون المفاهيم والمعلومات الخاصة بها قليلة وغامضة وموضوعاتها ليس من السهل وضعها موضع التجريب.

وموضوع المشكلة الأولى نحصل عليه من النظرية المتعلقة بالعلاقات القائمة بين المدارس أو التعليم وان صح التعبير بين التربية والاقتصاد فهناك الأدلة القاطعة التي تؤكد أن الدول الغنية ذات نظم تعليمية متطورة وان التطور الاقتصادي يسير جنبا إلى جنب مع التطور والتقدم في النظم التعليمية وكل منها يعتمد على الآخر ولا نعلم أي منهما ذو التأثير الأكبر في الآخر.

ونخرج من هذه النظرية القائمة على العلاقات المتبادلة بين الاقتصاد والتعليم بالفرض التالي:

- الدول ذات النظم التعليمية المتقدمة سوف تساعد على التقدم الاقتصادي فيها.
- الدول ذات النظم التعليمية المتخلفة سوف تؤثر على النظم الاقتصادية بالتقدم البطيء[٤٦].

هذا الفرض المزدوج يؤكد أن التقدم التعليمي يساعد على التطور والنمو الاقتصادي بل ويؤكد أن التقدم التعليمي يؤدي هذه الوظيفة إذا حافظ على نموه وتطوره وبالتالي تطور النمو الاقتصادي اللازم.

أما الفرض الثاني فهو لتوضيح التطبيقات العملية للنظرية الأخرى المتعلقة بالأيديولوجية والتعليم، فقد يوجد علاقة بين المدارس ومحتوى الدين الرسمي فيها، كما أن الاختلافات في المناهج وطرق التدريس وبنية النظم التعليمية تسير جنبا إلى جنب مع الاختلافات القائمة في الجانب الديني والأيديولوجي -وهذا نبه إليه المفكر الفرنسي ليفازير P.E. Levasseur في نهاية القرن التاسع عشر- ولقد تمت أعمال وأبحاث

في هذا المجال لدراسة هذه النظرية ووجدوا أن العلاقات بين التعليم ونوعية المدارس والأيديولوجية الدينية ذات ارتباط ضعيف، ولكن المهم معرفته هو العلاقة التأثيرية بينهما وأيهما أكثر تأثيرا وتوجيها للآخر تحت ظروف معينة.

ولهذا يمكن صياغة الفرض كمايلي:

- كلما زاد التمسك الديني والمحافظة عليه ، كلما تم التركيز على الدراسات النظرية في التعليم.
- وكلما قل التمسك الديني وعدم المحافظة عليه. كلما تم التركيز على الدراسات العملية في التعليم(٥٧).

وهكذا نجد أن هناك علاقة بين التأكيد على نوع الدراسة (نظري-عملي) والدين المتبع وقيمة النظام الكلي وتأثير ذلك على الحياة المستقبلية.

وكل من الفرضين قد أتيا من نظريتين مختلفتين وبمفاهيم مختلفة وبمستويات مختلفة رغم أنهما يشتركان في بعض الوجوه والعناصر .

جـ-مفاهيم ومؤشرات : Concepts and Indicators

الفروض هى حقائق أو مفاهيم تتعلق بالصلات القائمة بين عنصرين أو عدد من العناصر وكل عنصر له مفهوم محدد، وهذا المفهوم المحدد من صنع تفكير الإنسان الدارس للظاهرة مثل المستوى الاقتصادي، فهو مفهوم قائم على ظاهرة يمكن ملاحظتها في الواقع ويصبح ذلك المفهوم واضحا وعنصرا يرتبط بإقامة فروض على مفاهيم أخرى مثل المستوى التعليمي.

وهكذا فان أول خطوة عملية لتحديد المفاهيم أن تطبقها عمليا وهذا يتطلب تحديد المفهوم على الأسس المختلفة التي يمكن تحديدها أو عملها.

فعندما نضع مفهوم المستوى الاقتصادي في موضعه العلمي، قد نجد عدة مؤشرات يمكن تحديدها واختيارها مثل: الميزانية العامة، مستوى الدخل، الطاقة ونصيب كل فرد منها والإنتاج الاقتصادي بالنسبة لساعات العمل لكل فرد. والمادة العلمية لهذه المؤشرات متوفرة ومتطورة بسرعة في معظم البلاد، والمفهوم الثالث والخاص بالنمو الاقتصادي، يعتمد على المقارنات بين الميزانيات العامة أو الدخل القومي(٥٨).

وهكذا يمكن تحديد المفاهيم والمؤشرات المتعلقة بأي ظاهرة من خلال الفروض الأولى لهذه الدراسة.

د -اختيار الحالات: Selecting The Cases

ومن أجل اختبار الفروض المقارنة، لابد من اختيار الحالات القابلة للدراسة، ولكن يبرز سؤال جوهري: كم عدد الحالات التي يمكن دراستها؟ وكم عدد البلاد التي يمكن عمل المقارنات بينهما؟

وللإجابة على ذلك يمكن القول -كما يشير نوح واكستين- أن حالتين أفضل من أكثر من حالتين لاسيما إذا كان بينهما ارتباط تقوم عليه الدراسة ويمكن المقارنة بينهما، على الرغم من أن حالتين أو دولتين يعتبر محدود جدا بالنسبة للمقارنة التي يجب أن تكون ثرية بأكثر من حالتين. وهو ما يساعد على بناء وإقامة الفروض اللازمة للدراسة. وعلى كل حال فان هناك معايير لاختيار الحالات وهى:

- صلة هذه الحالات المختارة بالفروض.
- التحكم في العناصر الرئيسية المتصلة بالدراسة.
- الاقتصاد في عملية البحوث والدراسة.

وإلى جانب هذه المعايير العامة الثلاثة لاختيار الحالات الخاصة بالدراسة فان هناك أربعة نماذج للدراسة المقارنة هي:

على المستوى العالمي، على المستوى الإقليمي (دول مشتركة)، على المستوى القومي، وأخيرا الدراسات عبر الزمنية.

فعلى المستوى العالمي يتم اختيار المادة العلمية من كل دول العالم في ضوء معايير معينة مثل عدد السكان والدخل القومي ونسبة هذا الدخل ودرجة التقدم والنمو في النظم التعليمية ... الخ. ومثال على ذلك الدراسة التي قام بها كل من هاربسون Harbison ومايرز Myers عن التعليم والعمالة والنمو الاقتصادي والتي تضمنت حوالي ٧٥ دولة على أربعة مستويات من النمو[٥٩].

أما الدراسات الخاصة بالمستوى الإقليمي والتي تحتوي على دول مشتركة في خصائص مختلفة مثل الدول العربية والأوربية للجناح الشرقي أو الجناح الغربي أو دول أمريكا اللاتينية ... الخ.

أما الدراسات على المستوى القومي فهي تختص بدولة أو أكثر ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما وفيما يرتبط بالفروض الأساسية.

والدراسات عبر الزمنية تتعلق بدولة واحدة وعنصر واحد فيها على فترتين زمنيتين مختلفتين في ضوء الفروض الموضوعية.

هـ-جمع المادة العلمية : Collecting The Data

جمع المادة العلمية واستيفائها يعتبر شيئا عاما وسارا لرجل التربية المقارنة أو الباحث في هذا العلم، فالمعلومات المطلوبة إلى جانب مساعدتها للباحث على صياغة الفروض، فهى تعتبر عالما حقيقيا أمام عينيه يستخدمه في اختبار الفروض والنظرية التي تستند إليها هذه الفروض. ورغم هذا فإن المادة العلمية الكثيرة ذات خطورة وصعوبة في عملية التصنيف والاختيار الأنسب منها وهذه الصعوبة تواجه الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والباحث في التربية المقارنة بصفة خاصة. ولهذا يجب الاستعانة بما هو مطلوب وضروري فقط وهذا يحتاج لبصيرة ثاقبة ودقة عالية في اختيار المادة العلمية.

والتمييز يجب أن يتم بين الحقائق المعروفة والحقائق التي يمكن للباحث أن يجمعها بنفسه وهو ما يساعد في فهم وتحليل المشكلات المختلفة وهناك فرق بين أن يقوم الفرد بجمع مادته العلمية بمفرده وبما في ذلك من صعوبات مادية وعلمية ومنهجية وزمنية ولكن من الناحية الأخرى الدقة المتناهية وقرب هذه المادة العلمية من الفروض القائمة، بينما في الغالب يتم جمع المادة العلمية بالاستعانة بالمجموع سلفا وبالآخرين ثم بالفرد نفسه ودوره الإيجابي في التنسيق
بين هذه المواد العلمية(٦٠).

وبمجرد جمع المادة العلمية يجب تحويلها إلى صورة قابلة للمقارنة وهذا من أجل إظهار القيمة الحقيقية للمعلومات الجاهزة وتحديد المطلوب أو الناقص اقتصادا في الزمن والتكاليف.

و- الاستفادة من المادة العلمية ومعالجتها:Manipulating the Data

وهذا يتم من أجل توضيح العلاقات بين هذه المواد العلمية التي تم جمعها، فجمع المادة وتنظيمها وجدولتها يساعد في تحديد الفروض والمؤشرات المختلفة، وهناك اختبارات في كيفية استخدام المادة العلمية وتبدأ هذه الاختبارات من أبسطها إلى أعقدها تركيبا من النماذج الإحصائية الرياضية المختلفة. وليس المهم اختيار الأساليب المعقدة في المعالجة الإحصائية بل الأهم هو اختيار النموذج المناسب والملائم لطبيعة المادة العلمية وطبيعة الدراسة والنتائج المتوقعة وأهميتها.

ز- تفسير وتحليل النتائج: Implication of the Results

ومن أهم المراحل في الدراسة العلمية هو ما يتعلق بتفسير وتحليل النتائج النهائية والانتهاء إلى نتيجة محددة، لأن ذلك يؤدي بالضرورة إلى دراسات أخرى معتمدة على هذه النتائج النهائية للدراسة الأولى.

والباحث يمكنه أن يدلي برأيه الأخير في المشكلة موضع الدراسة إذا وصل الى النتائج المتعلقة بهذه المشكلة. ولهذا على الباحث ربط نتائجه بدراسات أخرى سواء على سبيل التعضيد أو النقد أو الاختلاف وهذا له أهميته لأي باحث للمقارنة بين القديم والحديث في حقله الدراسي، والدراسات المخالفة أو المتناقضة سرعان ما تظهر مشكلات تتطلب باحثين أو أبحاثا أخرى لحلها. ولابد للنتائج النهائية وتفسيرها من الرجوع إلى الفرض الأساسي والنظرية المعتمد عليها، حيث يبين الباحث إذا ما كانت فروضه مؤيدة أو معارضة للنظرية من خلال النتائج النهائية[٦١].

والنتائج النهائية للبحوث قد تقترح بعض التطبيقات المرتبطة بالسياسات المختلفة. والخلاصة بالنسبة لمشكلة معينة في التعليم يمكن اقتراح طرقا وأفعالا لتحسين الموقف التعليمي وهذا ما يجب أن يضعه صانعي القرار في حسبانهم.

خـاتمة:

تضمن هذا الفصل عرضا مبسطا لبعض الأفكار والأساليب المنهجية التي تستخدم في الدراسات التربوية بصفة عامة والدراسات المقارنة بصفة خاصة. ولقد تم التأكيد على فضل السبق للعرب في هذا الميدان على يد عالم الاجتماع عبد الرحمن بن

خلدون وغيره ممن يجحد فضلهم الكثير من علماء الغرب حتى أنهم يطلقون على الفترة التي عاشوا فيها بأنها فترة ما قبل المنهجية العلمية مع أنها كانت بمثابة البداية الحقيقية للمنهجية العلمية التي إرتكزت عليها النهضة الأوربية فيما بعد.

ثم عرضت الدراسة لبعض رواد المنهجية في مرحلة النقل والاستعارة وأداتها المنهجية والمتمثلة في أساليب ومداخل المنهج الوصفي وخاصة على يد أبو التربية المقارنة، وهو المفكر الفرنسي أنطوان جوليان.

ثم الانتقال من الإطار الوصفي إلى الإطار التحليلي في ضوء القوى والعوامل الثقافية من خلال الأسلوبين المنهجيين لكل من اسحق كاندل ونيكولاس هانز.

ويصل العرض في الجزء الأخير منه إلى الأساليب المنهجية في المرحلة العلمية المعاصرة وهى متعددة وكثيرة تبعا لطبيعة المشكلات المطروحة والأغراض البحثية. إلا أن هذه الدراسة لم تستعرض جميع هذه المداخل، بل ركزت على رائد هذه المنهجية العلمية وهو جورج بيرادي ثم صاحب الأسلوب المتميز في حل المشكلات وهو براين هولمز وأخيرا الأسلوب الذي جمع محاسن الأساليب المختلفة سواء كان ذلك في إطار المنهج الوصفي أم التاريخي أم العلمي وهو أسلوب المفكران الأمريكيان هارولد نوح وماكس اكستين.

هذا وقد حاول المؤلف في هذا الفصل أن يقدم هذه الأساليب المنهجية بطريقة مبسطة ومتسلسلة زمنيا، حتى يسهل على الدارس إدراك مدى التطور في العقل البشري الذي كان وراء تطوير هذا العلم إلى ما هو عليه في انطلاقته للمستقبل

المراجع:

١- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون، مقدمة في التربية المقارنة، تقديم محمد قدري لطفي، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٧.

٢- أنظر أيضا: عبد الغني عبود. دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٦٢.

٣- نهاد صبيح سعد، الفكر التربوي عند ساطع الحصري: دراسة تحليلية وتقويمية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية -جامعة عين شمس، مطبعة دار الكتب، جامعة البصرة، العراق، ١٩٧٩، ص ٢.

٤- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة: الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، دار العموده، بيروت، ١٩٨٨، ص ٤٤٧.

٥- عبد الوهاب بوحديبه، "تطور مناهج البحث في العلوم الاجتماعية"، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الأول، ابريل-مايو-يونيو ١٩٨٩، ص ٢٠.

5 - Brickman, W., "Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century", Comparative Education Review, 1966, p. 47.

٦- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص ٣٥.

7 - Bereday, G., Comparative Method in Education, Halt Rinehart and Winston Inc. U.S.A., 1964, p. 7.

8 - Kazamias, A.M., Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education, Comparative Education Review, 1959, pp. 95 - 96.

٩ -محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٣٦.

10- Hans, N., The Russian Tradition in Education, Routledge & Kegan Paul, London, 1963, pp. 79 - 80.

11- Jones, ph.E., Comparative Education: Purpose and Method, University of Queensland Press, Australia, 1973, pp. 57 - 58.

12 -Kandel, J.L., Comparative Education, Houghton Mifflin, Boston, 1933, p. x.

13 - Trethewey, A.R., Introducing Comparative Education Pergamon Press, Australia, 1976, p. 56.

14 - Ibid., p. 57

15 - Kandel, I.L., Comparative Education, op. cit., pp. XVIII - XVIV.

16 - Jones, ph. E., Comparative Education, op. cit., p. 63.

17 - Trethewey, A.R., Introducing Comparative Education op. cit.,

18 - Kandel, I.L., The New Era in Education: A Comparative Study, George G. Harrap & Co. Ltd. London, 1955, p. 46.

١٩- محمــد منير مرسي، المرجع في التربي المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٩.

20 - Hans, N., Comparative Education, Butler. Tanner Ltd. Britain, 1964, p. 9.

21 -Ibid., pp. 9 - 10.

22 - Jones, ph. E., op. cit., 87 - 90.

٢٣- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٨.

24 - Jones, ph.E., op. cit., pp. 91 - 92.

٢٥- محمد منير مرسي، المرجع الســابق فــي التربيــة المقارنــة، ط٢، الأنجلــو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٥٦.

٢٦-محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٩- ٦٣.

27 - Jones, ph.E., op.cit., p. 92.

28 - Holmes, B., Problem in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p. 12.

29-Ibid., pp. 15 - 16.

30 -Jones, Ph. E., op. cit., pp. 94 - 95.

31 -Ibid., pp. 28 - 29.

32 - Ibid., p. 95.

33 - Ibid., pp. 95 - 96.

34 - Holmes, B., Problems in Education, op. cit., p. 37.

35 - Ibid., p. 45.

36 - Jones, ph. E., op. cit., p. 100.

37 - Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Method, George Allen & Unwin 38- Ltd., London. 1981, p. 76.

38 - Jones, Ph. E., op. cit. , p. 101 .

٣٩-محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٦٨.

40 - Jones, Ph. E., op. cit. pp. 103 - 105.

41 - Holmes, B., Problems in Education, op. cit., p.530

42 - Popper, K.R., The Open Society and its Enemies, Routedge & Kegan Paul , London , 1945 , p. 51 .

43 - Ibid., pp. 51 - 56.

44 - Holmes, B., Comparative Education, op. cit., p. 77.

45 - Ibid., p. 81.

46 - Ibid., p. 82

47 - Unesco I IBE, International Guide to Educaion Systems & International Yearbook of Education, Vol. XXXII, Unesco, Paries, 1980

48 - Holmes, B. , Comparative Education op. cit. , p. 83.

49 - Ibid., p. 84.

50 - Ibid., p. 83.

51 - Ibid., p. 84.

52 - Ibid., p. 83 - 84.

53 - Jones, Ph. E., op. cit. p. 123.

54 - King, E.J., "Comparative Studies and Policy Decision "Comparative Education Review, London, 1967, p. 56.

55 - Jones. Ph. E., op. cit., p. 125.

56 - King, E.J., op. cit., p. 53.

57 - Jones. Ph. E., op. cit., p.126.

58 - Higson, J.M., "Developments Towards a Scientific Conception of Methodology in Comparative Education: A Review of the Literature", International Journal of Educational Sciences, London, 1967, p. 31.

59 - King, E.J., op. cit. p. 36.

60 - Jones, Ph.E., op. cit., p. 128.

61 - Noach, H. &Eckstein, M., Toward A Science of Comparative Education, The Macmillan Company, London, 1964, pp. VIII & 125 - 6.

الباب الثانى

دراسات منهجية تطبيقية

الفصل الرابع: دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالى عن بُعد ومدى الإفادة منها محلياً وإقليمياً.

الفصل الخامس: التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث التوازنات البيئية.

الفصل السادس: التدرب الذاتى أثناء الخدمة فى استراليا وإمكانية الإفادة منه فى مصر.

الفصل السابع: المناخ التربوى فى المؤسسات التعليمية.

الفصل الرابع
دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالى عن بعد ومدى الإفادة منها محلياً وإقليمياً

أولاً:الإطار العام للدراسة

مقدمة

توصلت معظم دول العالم -فى ضوء ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات- إلى حقيقة مفادها أن التربية بمؤسساتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسئولياتها وأدوارها التى فرضتها ثورة المعلومات وتبعاتها فى تكنولوجيا الاتصالات. بل إن غالبية دول العالم تكون لديها قناعة بأن "نظم التعليم عن بعد" هى من أنسب النظم التعليمية التى تتلاءم ومتطلبات ثورة المعلومات، وإعداد الفرد للمجتمع المعلوماتى، فهذه النظم تتيح أن يلتقى الإنسان والعلم فى ساحة التعليم بصورة دورية منتظمة ودون مساس في الوقت ذاته بمصادر رزقه ومستوى معيشته، فضلاً عن كون نظم التعليم عن بعد تعتبر بمثابة المدخل الفعال فى تخفيف حدة مشكلات التعليم التقليدى.

وثمة تأكيدات تبرزها الأدبيات التربوية عن الخصائص التى ينفرد بها التعليم العالى عن بعد دون نظم التعليم الجامعى التقليدية ربما من أهمها أنه يتيح للكبار فرصاً جديدة للحصول على دراسات جامعية لم يكن بإمكانهم الاستفادة منها فى وقت مبكر من حياتهم،[1] كما يتيح للطلاب أن يدرسوا فى أمكنة وأزمنة وبطرق يختارونها[2]، فى الوقت الذى يتميز فيه بانخفاض الكلفة التعليمية بالمقارنة مع النمط التقليدى[3]، فضلاً عن أنه يعتمد بصفة أساسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة[4]، بالإضافة إلى قدرته على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للملتحقين به لما يتمتع به من مرونة وحداثة وتوفير البدائل من جهة وارتباطه بحاجات سوق العمل للعمالة المؤهلة والمدربة من جهة أخرى.[5]

وعلى الرغم من الإيجابيات الكمية والنوعية التى شهدها التعليم العالى -عبر النصف الثانى من القرن العشرين- إلا أن قدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للمجتمعات العربية مازالت دون المستوى الذى ينبغى أن

تكون عليه. حيث أشارت عدة دراسات متعلقة بأنظمة التعليم العالى فى البيئة العربية إلــى أن أهم جوانب القصور فى هذه الأنظمة مايلى:(٦)

- ضعف القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانويــة أو الراغبين فى الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى.
- النمطية المتمثلة فى الخطط الدراسية والمناهج المقررة، وسنوات الدراسة، والســاعات المعتمدة الموحدة لجميع الطلاب، واقتصار الدراسة على الفئة العمريــة مــن ١٨-٢٥ سنة تقريباً، واعتبار شهادة الدراسة الثانويــة المعيــار الوحيــد للقبــول بالجامعــات ومؤسسات التعليم العالى، إلى جانب عملية توزيع الطلاب علــى الكليــات والمعــاهد الدراسية المختلفة بواسطة مكتب التنسيق.
- ازدواجية تقسيم الكليات والتخصصات إلى نظرية وعملية، وما يصــاحب ذلــك مــن المكانة الاجتماعية المنخفضة للكليات النظرية، والمكانة المرتفعة لأصحــاب الكليــات العملية فى معظم الأحوال.
- التصلب والجمود والشكلية سواء فى هياكل المؤسسات وبناها التنظيمية أو فى محتــوى برامجها ومناهجها، أو فى الطرق والوسائل والإجراءات التى تعتمدها.
- غياب التوازن فى الوظائف التى تقوم بها مؤسسات التعليم العالى حيث تركــز علــى وظيفة التدريس، بينما وظيفتى البحث العلمى وخدمة المجتمع وتنمية البيئــة تحظيــان بدرجة أقل من الاهتمام.
- الارتباط الضعيف بين مخرجات التعليم العالى واحتياجات خطط التنمية.
- هذا بالإضافة إلى انخفاض إنتاجية الدراسات العليا من الطلاب، والعجز المــتزايد فــى إعداد هيئات التدريس، فضلاً عن مشكلات الإمكانات المادية والتنظيمية.

وفى ضوء ماسبق، يصبح مطلب التجديد والتحديث للتعليم العــالى ومؤسســاته ملحاً، وأن الحاجة لاستحداث صيغ وأنماط التعليم العالى عن بعد فى إطــار مؤسســات التعليم العالى العربية أصبحت ماسة، باعتبار التعليم عن بُعد مدخلاً علمياً لتمكين التعليــم العالى من الاستجابة لمتطلبات خطط التنمية المجتمعية، وإعداد الكوادر المؤهلة والمدربة فى كافة المجالات.

ومن ثم يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة فى الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى:

س: ماأهم نظم التعليم العالى عن بُعد؟ وكيف يمكن الإفادة منها فى التغلب على بعــض أوجه القصور التى تواجهها نظم التعليم العالى التقليدية؟

ولكى تتمكن الدراسة الحالية من الإجابة على السؤال الرئيسى، **فإنه يمكن طـرح التساؤلات الفرعية التالية:**

١- **ما فلسفة وأهداف التعليم** عن بُعد؟

٢- **ما أهم خصائص التعليم** عن بُعد؟

٣- **ما أهم مقومات نظم** التعليم عن بُعد **فى** دول المقارنة؟

٤- **ما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه** المقومات فى تلك الدول؟

٥- **ما التصور المقترح** لنظام التعليم العالى عن بُعد فى الدول العربية؟

٦- **ما إمكانية تطبيق هذا التصور** المقترح؟

الأسلوب المنهجى المستخدم فى الدراسة:

فى ضوء طبيعتها المقارنة، فإن المدخل العلمى لجورج بيريداى G. Bereday بخطواته الأربعة (الوصف –التفسير –الموازنات أو المقابلات –المقارنة**)** سوف يوضـع موضع التطبيق **الفعلى على صفحات هذه الدر**اسة.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة الحالية على نظم التعليم العالى عن بُعد فى إطـار الـدول التالية:

١- كندا، باعتبارها من الدول المتقدمة وتمثل قارة أمريكا الشمالية، وبها جامعة أثابسـكا Athabasca University للتعليم عن بُعد.

٢- فرنسا، باعتبارها من الدول المتقدمة وتمثل قارة أوربا، وبها المركز الوطنى للتعليم عن بُعد منذ عام ١٩٣٩.

٣- الصين، باعتبارها دولة عظمى ومازالت فى عداد الدول النامية، وتمثل قارة آسـيا، وبها شبكة للتعليم العالى عن بُعد متمثلة فى جامعة الصين الإذاعية منذ عام ١٩٦٠.

أهداف الدراسة وأهميتها.

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلى:

١- توضيح الفلسفة التربوية والأهداف المتعلقة بنظام التعليم العالى عن بعد.

٢- بيان أهم خصائص هذا النمط التعليمى.

٣- التعرف على المقومات الرئيسية لنظم التعليم عن بُعد فى كندا وفرنسا والصين.

٤- بيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه النظم فى المقومات الرئيسية للنظام التعليمى عن بُعد بكل منها.

٥- تقديم تصور مقترح لنظام التعليم العالى عن بُعد يتناسب مع واقع مؤسسات التعليم العالى العربية، ثم توضيح مدى إمكانية التطبيق وفقاً للظروف المجتمعية المحيطة.

خطوات السير فى هذه الدراسة:

لتحقيق الأهداف المحددة لهذه الدراسة، فإنها سوف تسير وفق المحاور الرئيسية التالية:

أولاً: الإطار العام للدراسة (سبق تغطيته).

ثانياً: الإطار النظرى للدراسة ويشتمل:

أ- فلسفة وأهداف التعليم العالى عن بُعد.

ب- أهم خصائص التعليم العالى عن بُعد.

ثالثاً: الإطار التطبيقى للدراسة ويشتمل:

أ- نظام التعليم العالى عن بُعد فى كندا.

ب- نظام التعليم العالى عن بُعد فى فرنسا.

جـ- نظام التعليم العالى عن بُعد فى الصين.

رابعاً: الإطار المستقبلى ويشمل:

أ- التصور المقترح لنظام التعليم العالى عن بُعد فى الوطن العربى.

ب- إمكانية تطبيق التصور المقترح وفقاً للظروف المجتمعية.

ثانياً: الإطار النظرى للدراسة

مقدمة:

اقترنت النهضة الحديثة فى العالم العربى بحركة نشر التعليم العالى، والتى مالبثت أن غطت البلاد العربية فى صورة جامعات ومعاهد عليا وكليات ومراكز لإعداد المعلمين والفنيين، وبعثات للخارج. وأصبحت الآمال معلقة على أن يصبح التعليم العالى أداة فعالة فى إصلاح البلاد العربية. وأنه بما يبثه فى نفوس المتعلمين من العلم والمعرفة والمهارة سيؤدى إلى تنويرهم، بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون

مجتمعهم. غير أن الكثيرين أدركوا أن التعليم العالى العربى بصورته التى سبق توضيحها -لايمكن أن يحقق الأهداف المعقودة عليه فى وقتنا الحاضر. فهو من جهة لا يفيد المجتمعات العربية فائدة ملموسة فى شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم، كما أنه من جهة أخرى يصطبغ بالصبغة النظرية المجردة، ومن جهة ثالثة يتصف بالانعزال عن المجتمع(٧). ولهذا كان من البديهى أن تسعى هذه المجتمعات العربية إلى تطوير تعليمها العالى بما يلائم احتياجاتها الحاضرة والمستقبلية. ولعل فى نمط التعليم العالى عن بُعد بفلسفته وأهدافه وخصائصه ما يحقق هذا الهدف.

أ- فلسفة وأهداف التعليم العالى عن بُعد:

تشير الدلائل أن جذور التعليم العالى عن بُعد -حتى وإن لم تكن تعرف بهذا المفهوم- ترجع إلى القرن التاسع عشر الميلادى، عندما شرعت الجامعات انذاك فى زيادة نطاق الخدمة التعليمية التى تقدمها فى صورة برامج مراسلة، وبرامج تعليم موجهة للمواطنين، وكان ذلك فى أوربا، حيث اقترنت هذه الجهود بإنشاء المؤسسة البريدية. حيث أسهم التعليم عن بُعد فى الاتحاد السوفيتى (قبل حالة التفكك الحالية) بمعهد الدولة للاقتصاد والمال عام ١٨٣٠، ثم فى جامعة لندن عام ١٩٣٦.(٨)

ويعتبر التعليم عن بُعد، أحد أهم الثمار التى أثمرتها انجازات وتطبيقات ثورة المعلومات والاتصالات، حيث أن هذا النوع من التعليم يعتمد فى فلسفته وعملياته بشكل أساسى على حدوث العملية التعليمية، وما يرتبط بها من تعلم دون أن يكون هناك اتصال مباشر -وجهاً لوجه- بين كل من المعلم والمتعلم. وإنما يتم ذلك من خلال مجموعة من الوسائط الاتصالية والمعلوماتية التى وفرتها إنجازات تلك الثورة.

وقد تناولت الأدبيات مصطلح التعليم عن بُعد بالتحليل وتحديد أبعاده الأساسية، وتؤكد معظمها على أن جوهر التعليم عن بُعد يتمثل فى تقديم فرص تعليمية لأفراد المجتمع على اختلاف مراحلهم العمرية وباختلاف مواقعهم المكانية، وفى الأزمنة التى تناسبهم. وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا الاتصالات الحديثة.(٩)

ومن الطبيعى أن اعتماد التعليم عن بُعد على هذه الفلسفة يتيح فرصاً متعددة للراغبين فى استكمال التعليم أو الحصول على فرصة تعليمية جديدة أو إضافية. وذلك بغض النظر عن مدى تفرغ هؤلاء الراغبين للدراسة. حيث لا يتطلب التعليم من بُعد انتظاماً تقليدياً جامداً فى مقاعد وأماكن الدراسة، وفى توقيتات محددة. لذلك نجد أن معظم

المقيدين فى هذا النوع من التعليم من الكبار، الذين يجمعون بين العمل والدراسة عن بعد، حيث يتابعون دراستهم من خلال الوسائط الاتصالية المتعددة فى أوقات فراغهم من العمل. كما يوفر هذا النوع من التعليم مساحة من الاتصال الإنسانى المباشر عبر بعض مراكزه بين كل من الدراسين والموجهين أو المرشدين الأكاديميين والمهنيين.

وقد أسهم توظيف واستخدام وسائل وأدوات وتقنيات المعلومات والاتصال فى مجال التعليم عن بعد، فى التقليل كثيرا من كلفة هذا النمط التعليمى إذا قورن بغيره من أنماط التعليم التقليدية، حيث يوفر إلى حد كبير فى كلفة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس عن طريق خفض نسبة المعلمين إلى المتعلمين. هذا بالإضافة إلى ما يوفره هذا النمط التعليمى من كلفة الأماكن والمبانى، حيث أن الجزء الأكبر من التعليم يتم خارج الجدران، والمتعلمون لا يتجمعون معا فى مكان واحد، وحتى إذا اقتضت الضرورة وجود بعض الأماكن والمبانى لإجراء مقابلات، أو الحصول على استشارات وتوجيهات، فإن ذلك يمكن أن يتم فى الفترة المسائية ببعض المبانى كالمدارس، والمكتبات، ومراكز الإعلام، والنوادى وغيرها.

وبصفة عامة، فإن كلفة المتعلم الواحد فى مؤسسات وبرامج التعليم عن بعد تعتبر قليلة جدا إذا ما قورنت بكلفة المتعلم الواحد فى التعليم النظامى التقليدى وذلك للأسباب السابقة، بالإضافة إلى أن الزيادة الكبيرة فى أعداد المقيدين فى التعليم عن بعد تخفض من نصيب الفرد الواحد من الأصول الرأسمالية وبخاصة تكاليف الأجهزة والأدوات والتقنيات الاتصالية التى يعتمد عليها هذا النمط التعليمى فى تحقيق أهدافه(١٠).

وفى ضوء فلسفة هذا النمط التعليمى، فإن أهدافه تتمثل فيما يلى:(١١)

١- تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة بين المواطنين دون التمييز فيما بينهم لأسباب تتعلق بمكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب العرق أو الدين أو الجنس.
٢- توسيع فرص التعليم الجامعى للمزيد من الدارسين الراغبين فى الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى، والإستجابة للطلب الاجتماعى المتزايد على هذا النمط من التعليم.

٣- منح الفرصة لمن فاتهم الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى لأسباب تتعلق بظروفهم الشخصية أو العائلية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الوظيفية أو المكانية أو الزمانية.

٤- الاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة.

٥- توفير فرص التعليم والتدريب والنمو المهنى المستمر للموظفين والعمال وهم على رأس العمل لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسئولياتهم وأدوارهم الوظيفية.

٦- إتاحة الفرصة للشباب والكبار من المسنين وربات البيوت لاستثمار أوقات فراغهم فى تثقيف أنفسهم واكتساب العادات والمهارات النافعة.

ب- أهم خصائص التعليم العالى عن بّعد:

هناك عدة خصائص يتصف بها التعليم عن بّعد منْ أهمها:(١٢)

١- **انفصال المعلم عن المتعلم:** حيث تكون أنشطة التعليم والتعلم -فى الغالب الأعم- منفصلة فى الزمان والمكان، بحيث يرتكز نظام التعليم والتعلم إلى هذه المسلمة الأساسية إلا أن هذا لا يعنى أن التعلم المباشر فى حضور المعلم لا يفيد فى التعلم عن بّعد، وبالمثل فإن التعلم عن بّعد لا يستبعد تماماً عن أنماط التعليم التقليدية.

٢- **دور المؤسسة التعليمية:** حيث تلعب المؤسسة دوراً أساسيا فى التعلم والتقويم، بعكس ما يتم فى التعليم التقليدى، حيث يكون ذلك من جانب المعلم. حيث أن الدروس فى إطار التعلم عن بّعد غالباً ما تكون ثمرة تعاون بين المختصين فى مجال معين، والمعلمين، والمحررين. والمنتجين للبرامج والإداريين. وتتولى المؤسسة بوجه عام توزيع المواد التعليمية وتقييم عمل الطلاب، وتنظيم أنشطة التعليم المباشر على المستوى المحلى، وبالتالى فإن لها بالنسبة إلى الطلاب حضوراً يختلف عن حضور المؤسسة التعليمية التقليدية.

٣- **الاستعانة بوسائط الإعلام التربوية:** حيث التعليم عن بّعد هو المجال المختار للتعليم بمعاونة وسيط، حيث أن نقل المعارف وتحليل المفاهيم ووضع الطالب فى سياق معين، يتم حينئذ بواسطة وسائل تقنية متعددة مثل (المطبوعات، البرامج الإذاعية والتليفزيونية، الكاسيت، قواعد البيانات، الاسطوانات، ...إلخ، بحث لا يتدخل التعليم المباشر إلا لحل مسائل تتعلق بالفهم أو من أجل العمل ضمن فريق أو فى المختبر.

٤- **الاتصال الثنائى الاتجاه:** حيث لا يقتصر التعليم عن بّعد على تقديم مواد للتعلم الذاتى فقط. فالاتصال الثنائى الاتجاه بين الطالب ومرشده يمثل عنصراً جوهرياً. وفى برامج التعليم عن بّعد التى تتوجه إلى عدد كبير من الطلاب، يتدخل المرشدون

كوسطاء ولكنهم لا يشتركون فى إعداد المواد التعليمية. ومثال على ذلك فإن الجامعة المفتوحة فى إنجلترا تقدم خدمات الإشراف والإرشاد لطلابها باستخدامها أكثر من خمسة آلاف مرشد يعملون لبعض الوقت، ويتم اختيارهم من بين أساتذة الجامعات والمعاهد الجامعية التقليدية، وكذلك الحال فى جامعة أثابسكا الكندية أيضاً.

٥- **اللقاءات:** حيث يشكل التفاعل والمناقشات بين طلاب التعليم عن بُعد مصدراً مهماً للفهم والتعلم الجيد، حيث تنظم اللقاءات بين الطلاب ومرشديهم أو أساتذتهم أو رفاقهم فى الدراسة. حيث توصى مؤسسات التعليم عن بُعد لجعل هذه اللقاءات مجدية لحل المسائل المطروحة، وللأنشطة العملية والمخبرية. وللوظائف التى لايمكن تأمينها على نحو مرض بمواد التعليم المرتكزة إلى وسيط.

٦- **زبائن التعليم عن بُعد:** أن تنوع خدمات التعليم عن بُعد، تجعل من الصعب تحديد خصائص طلاب هذا التعليم. فهناك عدد كبير من مؤسسات التعليم عن بُعد (فى الاتحاد السوفيتى سابقا، وفى الصين) تستقبل طلاباً من الراشدين الشباب مثل طلاب الجامعات التقليدية، بينما تستقبل مؤسسات أخرى مثل الجامعات المفتوحة طلاباً أكبر سناً ممن تجاوزوا فى المتوسط الثلاثين من عمرهم، وهناك برامج قليلة ١٠% تقريباً تتوجه نحو الصغار الذين تحول أسباب شتى دون التحاقهم بالتعليم النظامى (مدرسة التعليم بالمراسلة فى سيدنى باستراليا، وفرنسا).

٧- **الوسائل والطرائق التعليمية:** تشكل المطبوعات الركيزة الأساسية للغالبية العظمى من برامج التعليم عن بُعد، حتى الجامعات التى تعتمد على وسيط التليفزيون (الصين مثلاً) تعتزم الاستعانة بشكل أكبر بالمواد المطبوعة التى تنشر عن طريق المراسلة.

٨- **التكنولوجيا الجديدة للتعليم عن بُعد:** كان التليفزيون خلال السبعينات هو الوسيط الفعال فى الكثير من نظم التعليم عن بُعد. واليوم يخلى مكانه للتكنولوجيات الجديدة التى تستعين بالمعلوماتية وأهميتها فى التعليم عن بُعد.

وهناك مجالات ثلاثة يكون لتطبيق التقنيات المعلوماتية اثار مهمة:[١٣]

الأول: هو مجال إنتاج المواد التعليمية. حيث احدثت المعلوماتية ثورة فى مجال النشر إذ سمحت بتسريع هائل لعملية الانتاج وبصنع مواد مطبوعة رفيعة النوعية، دون اقتران ذلك بارتفاع مواز فى الكلفة.

والمجال الثانى: السهم للتقنيات المعلوماتية هو ما يتعلق بتخزين المعلومات والبحث السريع عنها سواء كانت محفوظة فى اسطوانة مرئية (فيديو دسك) **أو فى** قاعدة بيانات.

أما **المجال الثالث:** والأهم فيتمثل فى مرافق الاتصال المعلوماتى كالمراسلات **أو** الندوات عن بعد، والتى يمكن استخدامها لتمكين الطلاب والمرشدين **ومصممى** البرامج من التحاور عن بعد، وتنظيم ندوات ومناقشات انطلاقا من **محطات طرفية** شخصية.

وفى ضوء كل ماسبق، سواء عرض فلسفة واهداف **التعلم عن بعد أو** خصائصه، تكون الدراسة قد حاولت الإجابة على التساؤلين الفرعيين **الأول** والثانى، وهما مكونات الإطار النظرى للدراسة.

ثالثا: الإطار التطبيقى للدراسة

بعد العرض الموجز للفلسفة والأهداف والخصائص المتعلقة **بالتعليم عن بعد** يجدر بالدراسة الآن أن تعرض لبعض نظم التعليم عن بعد كممارسات **تطبيقية قائمة فى** مجتمعاتها الفعلية وهى كندا وفرنسا والصين من خلال المحاور **الفرعية التالية فى كل** دولة على حدة:

١- النشأة والتطور والأهداف. ٢- البنية التنظيمية والإدارية.

٣- البرامج الدراسية ووسائط التعليم. ٤- الجمهور المستهدف.

هذا بالإضافة إلى بعض المحاور ذات الخصوصية **بمجتمع معين أو تجربة** للتعليم عن بعد بعينها ترى الدراسة الحالية إبرازها فى السياق الخاص بها.

ثم ينتهى هذا الإطار التطبيقى ببيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه الدول فى المحاور الأربعة السابقة.

أ- نظام التعليم العالى عن بعد فى كندا:

١- النشأة والتطور والأهداف:

يؤكد الدستور الكندى على أن المحافظات العشر والتى تتمثل فى المقاطعات الكندية الفرنسية، والمقاطعات الكندية الإنجليزية تتحد مع بعضها مكونه **نظاما حكوميا** فيدراليا، يسمح لكل محافظة أن تدير نفسها ذاتيا. وفى ضوء هذا الدستور فإن **التعليم يقع**

ضمن مسئوليات الحكومات المحلية، إلا أن الحكومة الفيدرالية تسهم بدرجة كبيرة في نفقات التعليم الجامعي. وذلك وفقاً للنظام الضرائبي المتبع بين الحكومات المحلية والحكومة الفيدرالية.

وثمة تأكيدات على أن الجامعات الكندية في أواخر الستينات واجهت إقبالاً شديداً من الطلاب، وكانت جامعة ألبرتا Alberta من بين الجامعات التي وصل فيها حد القبول إلى اقصى مايمكن للجامعة أن تتحمله، ولهذا كانت النشأة الطبيعية لجامعة أثابسكا Athabasca University (AU) عام ١٩٧٠م. لتقابل هذه الضغوط الطلابية، عن طريق تقديم فرص التعليم العالي عن بُعد.

وفي نهاية عام ١٩٧٠ تم عمل المناظرات والتقويم الشامل لمشروع الجامعة وكانت النتيجة كما يوضح هيوز Hughes، هي إلغاء مشروع جامعة أثابسكا على أثر التغيير الحكومي الفيدرالي، حيث فوز الحزب التقدمي المحافظ بالانتخابات وإنهائه لفترة ٣٦ عاماً من سيطرة الحزب الاجتماعي في كندا[١٤]

ونظراً لأن صيغ التعليم مدى الحياة والتعليم المستمر كانت جديدة العهد، وجذبت اهتمام الهيئات والمؤسسات التعليمية المختلفة واعتبرت مركز القلب من العملية التعليمية، فإن الحكومة الفيدرالية في ضوء ذلك أصدرت قراراً عام ١٩٧٢ بإعادة إنشاء جامعة أثابسكا مرة ثانية، وحددت لها مجلساً لإدارتها، والقيام بدراسة مسحية حول جدواها بالنسبة للتعليم الجامعي في مجال الآداب والعلوم ومنح الدرجات العلمية، ومدى استفادتها من التطبيقات التكنولوجية والخطوات الجديدة للإصلاح التعليمي في مجال تعليم الكبار بشكل عام.[١٥]

وعلى الرغم من أن جامعة أثابسكا تم إعادة إنشائها بإدارة حكومية جديدة، وذات صلاحيات كثيرة تختلف في توجهاتها عما كانت الجامعة عازمة عليه في أول عهدها، إلا أن بعض التجديدات التربوية تم تخطيطها ووضعها كما كان الحال سابقاً، والتي أدت إلى بعض التطبيقات أو السياسات المنفذة بواسطة الجامعة مثل سياسة القبول المفتوح Open Admission Policy والتي تمكن الطلاب من دخول الجامعة أو الانسحاب منها في أي وقت من العام إلى جانب اعتماد أسلوب التعلم الذاتي.

وهكذا فإن وجود نظام تعليمى مستقل لهذه الجامعات الكندية الأخرى، واقــتراب هذا النظام إلى حد كبير من الجامعة المفتوحة فى إنجلترا، جعل من جامعة أثابسكا أقــرب مايكون كجامعة تعليم مفتوح وموجه للكبار الذين حالت ظروفهم المادية أو الاجتماعيــة أو التعليمية عن الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعى.

ومع نهاية الفترة التجريبية لمشروع الجامعة عام ١٩٧٥. كانت الجامعـــة بكــل مقوماتها، ونظام الدراسة فيها قادرة على إقناع حكومة محافظة أثابسكا، كمـــا أن هنـــاك حاجة ماسة لنوعية هذا التعليم من جانب جماهير هذه المحافظة. ولهذا عملـــت حكومـــة المحافظة إلى إصدار اللوائح الخاصة بهذه الجامعة والتى تضمن لها الاستمرارية، وتحـــدد وظيفتها كمؤسسة رسمية للتعليم الجامعى. ومن ثم دخلت تحت مظلة اتحـــاد الجامعـــات الكندية فى أبريل ١٩٧٨، وعملت فى ضوء القانون المنظم لذلك، كما تم تعيين مجلـــس للجامعة يقوم على إدارتها بالشكل الرسمى ليحل محل المجلس المؤقت لإدارتها منذ عـــام ١٩٧٠.[١٦]

وكان الهدف الذى حدده مجلس الجامعة يتمثل فى توضيـــح وتحديـــد وتأســيس إجراءات جديدة فى مجال المناهج وتنظيماتها، وطرق التدريس المختلفة والمناســبة لــها. ومن ثم كانت االخطط الأكاديمية الأولية للبرامج الجامعية فى الآداب والعلـــوم والتربيـــة ترجمة لروح هذا الهدف.

هذا إلى جانب هدف تطوير التعليم العالى فى ضوء مبادئ التعليم المستمر ونشر التعليم العالى والتوسع فيه، ورفع المستوى المهنى للفئات العديدة مـــن أفـــراد المجتمـــع، وتحقيق سياسة القبول المفتوح، ونشر التعلم الذاتى، والاستثمار الأمثل لوســـائل الإعـــلام وتقنياتها المعاصرة.[١٧]

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

تتكون إدارة **جامعة أثابسكا** فى كندا على النحو التالى:

المجلس الحاكم للجامعة Board of Governors، وهو المسئول **عن الشئون الأكاديميـــة**، ويضم **٢٣ عضواً وهم (رئيس** الجامعة والذى يتم **تعيينه** من جانب **الحكومـــة، بالإضافـــة** إلى **١٢ عضواً من الشخصيات** العامة فى المحافظة والذين يتم تعيينهم **بواســـطة وزيـــر**

التعليم، بالإضافة إلى ٥ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ثم ممثل لأعضاء هيئة التدريس يتم انتخابه من جانب أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب ممثل للطلاب، ثم الرئيس ونائبين له). ويترأس اللجان الأكاديمية والإدارية رئيس الجامعة، ولرئيس الجامعة ثلاثة نواب، كل واحد منهم يراس لجنة من اللجان الرئيسية للجامعة وهى:

- لجنة شئون التعليم Learning Services وهى مسئولة عن الجوانب الأكاديمية.
- لجنة الخدمات الجامعية University Services وهى المسئولة عن تقديم الخدمات الإدارية للعمليات الأكاديمية بالجامعة.
- لجنة التمويل والأجهزة Finance and Facilities وهى المسئولة عن نواحى التمويل والتخطيط والتجهيزات.

ومن خلال مراجعة هذا التشكيل لإدارة الجامعة ولجانها التنظيمية، نجد أن أهم الوظائف الأكاديمية للجامعة تتمثل فى إعداد المقررات وتطويرها وتوصيل وإرسال البرامج الدراسية للدارسين والجمهور المستهدف، من خلال الخطوات التنظيمية لها أو مكاتبها التعليمية المنتشرة فى أرجاء محافظة ألبرتا.

ونظراً للتوسع الحادث فى الجامعة، فإنها حاولت الاستفادة من البنى التنظيمية المختلفة من أجل تقديم هذه الخدمات الأكاديمية بالشكل المناسب. ووفقاً لهذه التغيرات والتطورات فى محيط الجامعة، فإن مجالات البرامج والتى تتمثل فى الدراسات الحرة Liberal Studies والدراسات الإدارية Administrative Studies تشرف على إنتاج المقررات، والإشراف على جوانب إنفاق الميزانية لهذه العمليات. بالإضافة إلى ذلك فإن مجالات البرامج تقدم الكثير من الموضوعات الدراسية والخبرات المطلوبة لتوفير محتوى المقررات الدراسية. كما أن المقررات يتم توصيلها والإشراف عليها بواسطة المنسقين Co-Ordinators وهم من أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجالات هذه البرامج.

. كما أن بقية الوحدات الأخرى لها علاقة بإنتاج المقررات وهى: وحدة تخطيط وبناء المقررات والتى تساهم فى توفير الخبراء المتخصصين فى عمل المقررات وتخطيطها بصورة فعالة. ثم وحدة المراجعة والتحليل التى تعمل على تقديم الموضوعات الدراسية بشكل واضح ومقروءة بلغة إنجليزية واضحة. ثم وحدة إنتاج الوسائل التعليمية والتى تعمل على توفير الخبراء فى مجال إنتاج الوسائل التعليمية بشكل مناسب لمحتوى

المقررات الدراسية كما أنها مسئولة عن توفير الخامات والمواد اللازمة لطبيعة كل مقـور دراسى.[١٨]

أما الوحدات الأخرى والمتعلقة بخدمة الطلاب فتتمثل فى لجنة الخدمات الإقليمية والإرشاد والتوجيه الأكاديمى، وهى المسئولة عن تنظيم وتوزيع نظام الإرشاد الأكـاديمى والتنسيق بين عمليـات التوزيـع للأجـهزة والأدوات الخاصـة بـالتليفزيون والراديـو والمؤتمرات التليفونية والأقمار الصناعية. ثم لجنة تطوير الخدمات الطلابية، والتى تقـدم المعلومات والنصائح والإرشادات للطلاب حول المهن المختلفة والتخطيط التعليمـى. ثـم وحدة التسجيل، وهى المسئولة عن إدارة شئون الطلاب وسجلاتهم. كما أن المكتبة وقسـم الكمبيوتر، والمواد التعليمية اللازمة للمقررات الدراسية كلـها وحـدات تقـدم خدماتـها للطلاب. إلى جانب بعض الوحدات الأخرى داخل الجامعة تقـدم خدماتـها للطـلاب، وللأقسام الإدارية ونشاطات الإدارة المختلفة للجامعة.[١٩]

سياسة القبول بالجامعة:

تتيح سياسة القبول بجامعة أثابسكا أن يلتحق بها طلاب حاصلون علـى شـهادة إتمام المرحلة الثانوية أو من بين غير الحاصلين عليها. وبمعنى آخر فإن جامعة أثابسـكا تتبع سياسة قبول مفتوحة أو مرنة، حيث لا توجد حدود أو مطالب أكاديمية محددة لدخـول الجامعة. ولكن الشرط الوحيد الواضح هو أن يكون الدارس فى سـن ١٨ سـنة فـأكثر، ويعيش فى كندا. كما أن الطلاب فى معظم الأحيان يمكنهم التقدم للجامعى فـى أى وقـت من العام للانضمام لأى مقرر دراسى وفقًا لرغباتهم. كما يمكنهم الانتهاء من دراسة تلـك المقررات فى الوقت الذين يرغبون فيه. إلا أن الجامعة تطلب منهم أن يستكملوا دراسـة مقرر دراسى على الأقل من ثلاث ساعات معتمدة خلال ستة أشهر، أو مقرر دراسى مـن ست ساعات معتمدة خلال أثنى عشر شهرا.

ونظرا لأن الطلاب يستطيعون التسجيل فى مقرراتهم فى أى وقت من العام، فإن جامعة أثابسكا ليس لديها عام أكاديمى أو فصل دراسى. ولكن معظم أنشطة الجامعة تتـم فى التوقيت المقابل للفصلين الدراسيين فى الجمعات الأخرى بمحافظة ألبرتا، التـى يتـم التسجيل بها -غالبا- فى شهرى سبتمبر و أكتوبر أو شهرى ينـاير وفـبراير. كمـا أن الإعلان عن فتح باب التسجيل لطلاب هذه الجامعة غالبا يتم فى نفس التوقيت المقابل لـهذه

الشهور الأربعة. ولهذا فإن معظم حالات التسجيل فى المقررات الدراسية بهذه الجامعة يتم خلال هاتين الفترتين إلا أن هناك فرصة متاحة وبنسبة عالية للتسجيل فى الشهور الأخرى من العام.[٢٠]

ومن الجدير بالذكر فى هذا الصدد أن جامعة أثابسكا تتبعها عدة مراكز تعليمية منتشرة فى جميع أنحاء محافظة ألبرتا وتشرف على هذه المراكز الوحدة الإقليمية للخدمات الإرشادية، وتختص هذه المراكز بتقديم المواد التعليمية للطلاب، وهى فى ذات الوقت مكان لتأدية الامتحانات[٢١]. كما يوجد فى هذه المراكز مرشدون أكاديميون يجيبون على تساؤلات الطلاب فى محتوى البرامج، ويضعون واجبات الطلاب، كما ينظمون حلقات سيمنار ومناقشات جماعية وندوات وأوراق عمل.[٢٢]

٤- برامج الدراسة ووسائط التعليم فى جامعة أثابسكا:

تقدم الجامعة ثلاثة برامج للتعليم عن بعد على ثلاث مستويات هى: برنامج البكالوريوس فى الآداب (B.A) وبرنامج البكالوريوس فى الدراسات العامة (B.G.S) ثم برنامج البكالوريوس فى الإدارة (B. Admin.). هذه البرامج الثلاثة تتطلب دراسة ٩٠ ساعة معتمدة، والتى تساوى ثلاث سنوات دراسية كاملة. كما تقدم الجامعة برامج دراسية على المستوى الفردى فى مجال الدراسات الحرة والتطبيقية، والتى تسمح للطلاب من خلال اختيار وتحديد البرامج الدراسية وفقا لظروفهم وأوضاعهم الخاصة وحاجاتهم التعليمية. كما أن البرامج المقدمة مصممة لتساعد الطلاب على استكمال البرامج الأكاديمية التى لم يستكملوها فى المؤسسات التعليمية الأخرى.

كما تتعاون جامعة أثابسكا مع كليات التمريض فى جامعتى كالجارى Calagary وألبرتا لإنتاج برامج دراسية لما بعد برامج التمريض، والتى تسمى ببرامج التمريض التحويلية، من أجل اختصار الوقت الذى يقضيه الطلاب داخل الحرم الجامعى للحصول على درجة البكالوريوس فى التمريض. وبالمثل فإن هناك برنامجا دراسيا فى مجال العمل الاجتماعى بالتنسيق مع جامعة كالجارى. وهناك برامج تحويلية عامة معدة لتقدم للطلاب فى ساعات معتمدة محددة بما يوازى برنامجهم الدراسى للعامين الأول والثانى فى مجال الآداب العامة والعلوم فى الجامعات الأخرى بمحافظة ألبرتا. كما أن هناك برامج دراسية بدون شروط خاصة للقبول والتسجيل فيها، وهى متوفرة بالجامعة للطلاب الراغبين فى التسجيل فى مقررات بجامعة أثابسكا وتشكل اهتماما خاصا لديهم.[٢٣]

أما فى الفترة الانتقالية (١٩٧٠-١٩٧٨) فقد ركزت الجامعة على إنتاج المقررات الدراسية الأساسية(٢٤). وكان لزيادة التكلفة العالية لعملية إنتاج المقررات والجهد المبذول فيها، أثر فى اتجاه الجامعة إلى عدة سبل بديلة ومتكاملة فى ذات الوقت،(٢٥).

أولها: الاستعانة بمقررات دراسية تعدها مؤسسات تعليمية أخرى، فى ضوء أهداف جامعة أثابسكا واحتياجات الدارسين ومتطلباتهم.

وثانيها: التعاون مع معهد التعليم المفتوح فى منطقة كولومبيا البريطانية British Colombia لإعداد وتطوير العديد من المقررات الدراسية.

وثالثها: اقتصار أو تركيز دور الجامعة على إنتاج مقررات الدراسة الذاتية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن إعداد المقررات الدراسية التى تعتمد على الدراسة المنزلية يتم بواسطة فريق من المهتمين يضم المصمم أو المخطط للمقرر، والمؤلف، ومصمم الوسائل التعليمية، ثم المحرر أو المراجع للمقررات المختلفة. كما يتفق هذا الفريق على اختيار أحدهم ليكون مديرا للفريق. والمؤلف أو المتخصص فى المجال الدراسى مسئول عن اختيار محتوى المقرر الدراسى، كما أنه يعمل على اختيار الكتب الدراسية والمواد العلمية المناسبة للمقرر. وتتعلق مهمة مخطط المقررات مع الخبير فى الموضوعات الدراسية فى تنظيم محتوى هذه المقررات بشكل يسهل عملية التعلم. كما يساعد المتخصص أو الخبير فى الموضوعات الدراسية فى إعداد أسئلة عملية وواقعية ملائمة للمقرر والموضوع الدراسى، إلى إعداده لأسئلة الامتحان. أما مسئولية خبير أو مصمم الوسائل التعليمية فتتعلق بإعداد الوسائل التعليمية والخامات اللازمة للمقررات الدراسية بالشكل الملائم وفى الوقت المناسب. كما يتمثل دور المحرر أو المراجع فى ضمان كتابة المادة العلمية بالشكل المنظم والدقيق. إلا أن سترنجر Streinger يؤكد على أنه ليس فى كل الحالات يكون الفريق القائم على إعداد المقرر فى حالة اتفاق أو توافق، ومن ثم تكون النتيجة غير مرضية [٢٦]. ولهذا خاضت الجامعة محاولات كثيرة حتى تحصل على المجموعة الملائمة لإعداد المقررات الجيدة.

كما تبين الأدبيات أيضا، أن الوسائط التعليمية فى جامعة أثابسكا تتميز بالتنوع والتكامل واستثمار التقنيات المعاصرة لتكنولوجيا الاتصالات، وتعد كل من الحقائب التعليمية والبث الإذاعى والتليفزيونى بواسطة القمر الصناعى، والمقابلات والندوات

والمؤتمرات التليفونية Teleconferencing من أكثر الوسائط انتشارا وأكثرها فاعلية.(٢٧)

وبالإضافة إلى ماتقترحه الجامعة للطلاب من الحقائب التعليمية، والمرشدين الأكاديميين، وجدول المحاضرات والدروس، فإنها تقدم خدمات أخرى لمساعدة الطلاب على تحقيق أقصى فائدة من دراستهم بهذه الجامعة. فوحدة تطوير وتنمية الخدمات الطلابية وهى إحدى وحدات العمل بالجامعة تقدم للطلاب نصائح وإرشادات عن المهن والوظائف والتخطيط التعليمى ومساعدتهم فى اختيار وتنظيم برامجهم الدراسية. كما أنها تقدم لهم معلومات حول الجامعة وكيف تدار؟ وكيف تتم عمليات التحويل من هذه الجامعة وفى ضوء المقررات الدراسية بها- إلى الجامعات الأخرى؟ وما أنواع البرامج الجيدة التى يمكن أن تناسب أكثر من مهنة أو تخصص؟

كما تقدم هذه الوحدة أيضا، عدة مطبوعات لتسهيل عمليات الاتصال بين الجامعة وطلابها، منها على سبيل المثال: مجلة جامعة أثابسكا Athabasca University Magazine التى تحتوى على معلومات عن الجامعة وأنشطتها، وكتاب الطالب Student Handbook والذى يقدم للطلاب النصائح والإرشادات حول مهارات الدراسة، والمعلومات الوافية عما تقدمه أجندة الجامعة University Calenderحول التسجيل فى المقررات، وكيفية مواجهة المشكلات. بالإضافة إلى دليل الطالب والمصمم لتقديم الوسائل المناسبة للطلاب للاتصال ببعضهم البعض بشكل أسهل وأفضل.

كما أن الخدمات المكتبية Library Services متاحة للطالب الراغب فى مختلف المراجع والكتب والمجلات والجرائد اليومية والخرائط، ويمكن للطلاب استعارة هذه المواد والخامات التعليمية من مكتبة الجامعة سواء بحضورهم شخصيا، أو بالكتابة للمكتبة، أو بواسطة التليفون. كما أن هناك تعاون وثيق بين مكتبة الجامعة ومكتبات جامعة ألبرتا لتوسيع نطاق خدماتها للطلاب، حيث يتاح للطلاب الاستعارة من أى مكتبة أخرى فى محافظة ألبرتا.(٢٨)

وتشير الأدبيات إلى أن نظام التعليم فى جامعة أثابسكا للتعليم عن بعد، كان يحتاج إلى عدد كبير من الامتحانات الرسمية أو التحريرية والتى تصل إلى ٦ امتحانات

فى بعض المقررات الدراسية. وقد تم تعديل النظام إلى ما يسمى بالتقويم المستمر. إلا أن نظام الامتحانات التحريرية مازال مستمرا فى معظم المقررات ولكن بعدد أقل مما كان عليه من قبل. كما أن الامتحانات التحريرية تتم تحت إشراف مباشر من جانب الجامعة أو مراكزها التعليمية المنتشرة فى أرجاء المحافظة، حيث يتقدم الطالب -عندما يكون مستعدا للامتحان- بطلب للجامعة يشير فيه إلى رغبته فى أداء الامتحان، والجامعة بدورها تحدد له مكان الاختبار فى أقرب مركز تعليمى له ليؤدى فيه الامتحان. فإذا كان الأمر غير متيسر، فيمكن تحديد مسئول من البيئة المحلية التى يعيش فيها الطالب ليشرف على أداء الطالب فى الامتحان، بحيث يكون هذا المشرف من الموثوق بهم والعاملين فى مجال الخدمة العامة بالمجتمع، ويتم تصحيح الامتحانات فى المكتب المركزى للجامعة، بعكس الواجبات المنزلية التى كانت ترسل للمرشدين الأكاديميين لتصحيحها فى أماكنهم. ويعتبر الطالب ناجحا فى المقرر إذا حصل على ٦٠% من الدرجة الكلية، وهذا الأمر متبع فى معظم المقررات الدراسية. إلا أن هناك بعض المقررات القليلة ذات طبيعة خاصة يعتمد النجاح فيها على حصول الطالب على ٨٠% من درجتها الكلية. كما أنه ليس بالضرورة أن يتم تصنيف درجات الطلاب وفقا للمنحنى الاعتدالى، ولكن يتم باستخدام المقياس المئوى الشامل.(٢٩)

ب- نظام التعليم العالى عن بعد فى فرنسا:

١- النشأة والتطور والأهداف:

أنشئت المؤسسة الرسمية الأولى للتعليم عن بعد -وكانت تسمى بالتعليم بالمراسلة- بموجب مرسوم صادر فى ٢ ديسمبر ١٩٣٩، ثم تحولت إلى المركز الوطنى للتعليم عن بعد عام ١٩٨٦.

وكان الهدف من هذه المؤسسة يتمثل فى التخفيف قدر المستطاع، من الاختلالات والانقطاعات التى كانت تحدث فى دراسة التلاميذ نتيجة للتنقلات السكانية الناجمة عن الحرب. وفى نهاية الحرب العالمية الثانية، بقى هذا المرفق يعمل لصالح الأفراد الذين كانت تحول أسباب رئيسية معينة عن التحاقهم بالمدارس، كالمرض أو الإعاقة أو ضرورة الانقطاع عن الدراسة لكسب العيش. ومنذ عام ١٩٥٠ كانت غالبية المسجلين تنتمى إلى هذه الفئة، حيث وصل عدد المسجلين عام ١٩٥٠ إلى ٨٣٠٠ مسجل ومنذ بداية الثمانينات، زاد عدد المسجلين عن ٢٠٠,٠٠٠، وفى عام ١٩٨٨ وصل العدد إلى أكثر من ٢٢٠,٠٠٠ مسجل. هذا النمو الشديد والمستمر لأعداد المنتسبين هو فى معظمه من

الراشدين والكبار (١٨ سنة فأكثر) والذين يمثلون ٨٥% من مجموع المسجلين خلال العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦[٣٠].

٢- **البنية التنظيمية والإدارية:**

إن بنية الموسسة الرسمية (المركز الوطني للتعليم عن بعد) التي تخضع لوصاية وزارة التربية الوطنية تعكس هذا التطور. فالتعليم عن بعد ظل زمنا طويلا محصورا في مركز واحد (فانف Vanves) في عدة مكاتب تقع في ضاحية باريس، إلا أنه اليوم يقدم من خلال سبعة مراكز موزعة على الأراضي الفرنسية هي:[٣١]

- **مركز فانف بباريس**، ويقدم الدروس في المجالات التالية: تعليم الكبار بناء على الطلب وعلى أساس الوحدات -دروس تحضيرية من أجل حلقة تدريبية أو امتحان أو تحسين من الحلقة الثانية إلى البكالوريا +٢ -اللغات الإنجليزية والألمانية والأسبانية والبرتغالية والصينية والروسية ....إلخ، ثم إعداد الهيئة التعليمية من جميع المستويات ماعدا المستوى الجامعي.
- **مركز تولوز**. ويقدم الدروس التالية: تعليم أولي (مدرسي وللكبار) -تعليم الحلقة الأولى مدرسة ثانوية للكبار -شهادة الجدارة المهنية للتعليم الثانوي- آداب كلاسيكية وحديثة -فلسفة -اللغة البرتغالية- البكالوريا في العلوم الطبية والاجتماعية شهادة الدخول إلى معاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية.
- **مركز ليل**. ويقدم الدروس التالية: شهادات إدارية في مختلف الوزارات باستثناء إعداد المعلمين.
- **مركز روان**، ويقدم الدروس الخاصة بالحلقة الأولى (نمط المدرسة الثانوية).
- **مركز جرونوبل**. ويقدم الدروس في المجالات التالية: شهادة الإعداد المهني في الالكترونيات -شهادة الإعداد الرياضي والسباحة- شهادة الجدارة المهنية للتعليم الثانوي (علوم فيزيائية، رياضيات، علوم اقتصادية واجتماعية، علوم طبيعية، شهادة تدريس التربية البدنية).
- **مركز ليون**. ويقدم الدروس التالية: شهادات الإعداد المهني في السكرتارية والمحاسبة والتأمين -شهادة تخريج الفني المتقدم في الأعمال التجارية، والتجارة الدولية - شهادة دخول إلى المدارس الصحية -شهادة الإعداد لمسابقة اختيار العاملين في التربية الوطنية والإعداد المستديم.
- **مركز راين**. ويقدم دراسات في البكالوريا للتعليم الثانوي -ودروس في اللغات- ثم دروس على المستوى الجامعي (شهادة جامعية في التكنولوجيا الحيوية).

ويعمل كل من هذه المراكز على مستوى وطنى، وبموجب المرسوم الصادر فى ٢٦ فبراير ١٩٨٦ يتولى التنسيق بين أنشطة المراكز السبعة مرفق مركزى مقره العاصمة باريس، ويديره رئيس أكاديمية.

ويتألف الجهاز الإدارى والتقنى للمؤسسة من حوالى ألف شخص، ويتولى التعليم فيها حوالى ٥٢٠٠ مدرس. منهم ٣٢٠٠ يعملون بدوام جزئى فيما يزاولون عملا رئيسيا فى مكان اخر، و ١٩٠٠ أستاذ معين من قبل رؤساء المعاهد فى مناصب "إعادة تأهيل" محفوظة للمعلمين المرضى أو المعاقين، ونحو مائة اختصاصى فى التعليم عن بعد، تم انتقاؤهم استنادا الى خبراتهم المهنية وهم يقومون بعمليات الإشراف التربوى فى هذه المراكز.

أما محررو الدروس. فيمثلون نحو ١٠% من مجموع العاملين.وفى بعض المواد الدراسية يكون المحررون فى معظمهم معلمين معترف بكفاءتهم يخصصون جزءا من وقتهم للمركز الوطنى للتعليم عن بعد.[٣٢]

٣- برامج الدراسة ووسائط التعليم:

بالإضافة إلى ما سبق عرضه من برامج دراسية يتم تقديمها خلال المراكز السبعة والمنتشرة فى فرنسا، فإن التعليم يرتكز بصورة أساسية على المراسلة. فهناك دروس مكتوبة قد ترجع المتعلم إلى كتاب أو مؤلف يشتريه من السوق، وتوجه إلى التلاميذ بمعدل ثلاث أو أربع ارساليات فى السنة الدراسية، بحيث تقترح عليهم مجموعات من الأعمال والواجبات والتمارين (من ١٠-١٥ عمل أو واجب منزلى لكل مادة) يجرى تصحيحها عند استلامها. كما يتم ارفاق دروس اللغات بكاسيتات سمعية -شفهية. أو كاسيت فيدو لبعض دروس اللغات أو العلوم الفيزيائية والاختبارية. كما أن وسائل الاتصال الحديثة مدعوة إلى تعزيز طابع تعددية الوسائط فى التعليم الذى يقدمه المركز.

ولا يوجد فى المركز الوطنى للتعليم عن بعد نظام وصاية وإرشاد لتقديم النصائح للطلاب، إلا أنه يتم أحيانا تجميع المسجلين فى مادة معينة -عندما يقتضى مضمونها العملى ذلك- وتلك هى الحال مثلا فى المجال التكنولوجى وفى مجال الفنون التشكيلية أو التربية البدنية والرياضية، وتتم هذه اللقاءات غالبا فى المؤسسات المدرسية، أو فى المراكز الإقليمية للتوثيق التربوى أو فى بعض الأماكن التابعة لمصالح وزارة التربية الوطنية.

أما الدروس المقترحة بواسطة المركز الوطنى للتعليم عن بعد تعتبر متفردة بمقارنتها بما تقدمه المؤسسات الأجنبية المشابهة، لأنه يفتح باب التعليم عن بعد أمام الجميع. حيث يفتح الباب للتلاميذ فى سن المدرسة الذين تحول ظروفهم دون التحاقهم بالمدرسة كالمرضى أو المعاقين والرياضيين والفنانين الناشئين الذين لا تسمح أوقاتهم بحضور الدروس على نحو منتظم، وإلى أبناء العاملين المتجولين والبحارة الذين لا يجوز أن تقطع دراستهم نتيجة لتنقل أبائهم، كما تقدم مساعدة مستمرة إلى الفرنسيين الذين يتابعون تعليمهم فى المدارس الفرنسية فى الخارج.

أما أساليب التعليم فإنها تحدد بموجب اتفاقية بين المركز والمدارس، وفى جميع الحالات يتطابق هذا التعليم تطابقا تاما مع المناهج الرسمية للتربية الوطنية. ويقرر المركز النجاح والنقل أو الترفيع للصف الأعلى ولكن دون أن يمنح شهادات. حيث يتقدم تلاميذ هذه المراكز إلى امتحانات شهادة البروفة والبكالوريا مع تلاميذ المدارس العادية.

ومنذ عام ١٩٨٧ أصبح فى استطاعة التلاميذ الذين يرى أهلهم أنهم بحاجة إلى تدعيم معارفهم فى مادة أساسية معينة، أن يتابعوا دروسا صيفية خلال شهرى يوليو وأغسطس، تصحح فيها الواجبات على أيدى أساتذة مؤهلين.

والمركز الوطنى الفرنسى للتعليم عن بعد ليس مؤسسة مدرسية ضخمة فحسب (حيث ينتسب إليه الكبار بأعداد متزايدة باستمرار وهم يمثلون ٨٥% من مجموع المنتسبين) وإنما لأن التعليم عن بعد صيغة مرنة واقتصادية تتيح لكل فرد، بقرار شخصى منه، أن يتعلم بحسب قدراته الخاصة لاكتساب تأهيل معين، أو لاجتياز امتحان أو لمجرد استيفاء وتجديد معارفه.

ولهذا ينظر العديد من رؤساء المؤسسات الإنتاجية اليوم إلى التعليم عن بعد على أنه حل المستقبل. فمن حسنات هذا التعليم، سواء كان المقصود منه تحسين الإعداد العام للعاملين فى الأمد الطويل، أم حفز مجهود الإنتاجية الحالى، أنه يسمح للفرد باكتساب هذا الإعداد من دون التوقف عن نشاطه المهنى. كما يسمح إضافة إلى ذلك، وعن طريق تركيبات مختلفة للوحدات التدريبية، بتكييف المواد التعليمية مع حاجات محددة. كما يقدم المركز إسهاما مهما فى الإعداد والتكوين المستديم للعاملين التربويين.

ولابد من التنويه هنا بالنتائج الممتازة التي نالها المركز في مسابقات التربية الوطنية لاختيار المعلمين. ففي عام ١٩٨٦ قبل ٢٤,٦% من طلاب المركز الذين تقدموا لشهادة التدريس، و ٢١,٢٢% من الذين تقدموا لامتحان شهادة الجدارة المهنية للتعليم الثانوي، و ٥١.٦% من المقبولين في مسابقة اختيار المفتشين التربويين للمحافظات، ٦٨,٦% من المقبولين في مسابقة اختيار مستشارين في التوجيه المدرسي، كلهم من طلاب المركز الوطني للتعليم عن بُعد.[٣٣]

٤- الجمهور المستهدف:

تظهر الأدبيات المتاحة أن التركيب الاجتماعي للجمهور المنتسب للمركز الوطني للتعليم عن بُعد في فرنسا قد تغير تغيراً عميقاً على مر السنين. فدوافع الانتساب قد تبدلت **بفعل التطورات التي شهدها الوضع الاقتصادي** في البلاد من جهة، ونتيجة للتحولات في **واقع وصورة النظام التعليمي، كما** في علاقاته الواقعية أو المرتقبة مع سوق العمل من جهة ثانية. ويبدوا أن عملية **التوسع قد** تمت على مراحل ثلاث كمايلي:[٣٤]

- مرحلة مابعد الحرب، حيث الحاجة الماسة كانت تتمثل في سد الثغرات الناجمة عن الدخول المبكر إلى الحياة العامة في عهد كان التعليم الثانوي ومن بعده التعليم الجامعي حكراً على قلة محدودة.
- مرحلة النمو الاقتصادي الشديد التي تلت الحقبة السابقة، والتي كانت الأولوية فيها لأهداف التحويل والتكييف والتطوير المهني.
- ثم مرحلة "الأزمة". حيث غدا الارتباط بين مستوى التأهيل والعمالة جلياً واضحاً وتنوعت الحاجات، وذلك في وقت بدا فيه النظام التعليمي قليل التكيف مع طموحات شريحة من الناشئة كانت تجد نفسها مستبعدة، لا بل مهددة مباشرة بالبطالة.

وقد كانت خصائص هذه المرحلة التالية مواتية لتنمية التعليم عن بُعد، والحال أن هذا النوع من الإعداد يسمح للأفراد كما يسمح للمؤسسات الإنتاجية والإدارات باجتناب محاذير ومخاطر الدورات التدريبية التي تفرض بحكم طبيعتها انقطاعاً عن العمل والنشاط المهني. وإذا كان هذا الإعداد مصمماً بشكل وحدات تدريبية. أو مديولات. فإنه يسمح فضلا عن ذلك، ودون زيادة الاستثمار الأصلي، برسم مسيرة تعليمية بحسب الطلب، ومكيفة في مضمونها مع احتياجات كل فرد.

وبالنسبة إلى جميع الذين لم يألفوا أشكال التعليم الكلاسيكية، فإن التعليم عن بُعد يقيم علاقة جديدة مع المعرفة من شأنها جذب المتعلمين وحفظ الرغبة فى التعليم. وهو يسمح أيضاً، خلافاً للتعليم الشفهى، بخفض النفقة التعليمية بنسبة ارتفاع عدد المنتسبين، طالما أن استيفاء الاستثمار الأصلى رهن بعدد المنتسبين.

وبوجه عام، يمكن أن تتم عملية الانتساب إلى المركز بصفة فردية، أو فى إطار اتفاقية تعقد بين المركز وبين مؤسسة إنتاجية تبدى رغبتها فى ذلك، كما حدث مع الشركة الوطنية للسكك الحديدية، وشركة الطيران الفرنسية والمجموعة الصناعية فاليو VALEO، ومع الإدارات العامة، ووزارة الدفاع لتدريب موظفيها المدنيين، ومع وزارتى الشئون الاجتماعية والعدل وغيرها، إلى جانب الدور المشهود للمركز فى مجال الإعداد والتدريب والتأهيل للمعلمين والمشرفين والموجهين فى نطاق وزارة التربية الوطنية، ثم وزارة الخارجية التى طلبت نموذجاً تدريبياً خاص بالأساتذة الأجانب للتدريب، وعادوا إلى بلادهم لتعليم أساتذة اللغة الفرنسية هناك بواسطة التعليم عن بُعد، وثمة حكومات عديدة أخرى قد أبدت اهتمامها بهذه الطريقة.(٣٥)

جـ- نظام التعليم العالى عن بُعد فى الصين:

١- النشأة والتطور والأهداف:

كانت الصين أحد أوائل البلدان التى استخدمت الراديو والتليفزيون فى مجال التعليم العالى. وفى بداية الستينات وبعد التطور الحادث فى مجال التليفزيون الصينى، تأسست أولى الجامعات التليفزيونية University Television (UTV) فى العاصمة بيجين Bijin وفى غيرها من المدن الكبرى لتلبية الطلب على تعليم الكبار، حيث لقيت ترحيباً كبيراً بها. وبين عام ١٩٦٠ وعام ١٩٦٦ نال أكثر من ٨٠٠٠ طالب الشهادة التى تمنحها جامعة بيجين التلفزيونية. كما أنهى ما يزيد عن ٥٠٠٠٠ شخص إعداداً يقتصر على حقل دراسى واحد. وقد تحول معظمهم إلى مهنة مفيدة فى الصناعة والزراعة والقطاع الثقافى أو التربوى، كما سجلت سائر الجامعات التلفزيونية نجاحا مماثلا.

وفى ضوء القوى الثقافية والتى أحاطت بالصين منذ عام ١٩٧٦، حيث مشروع التحديث الاشتراكى (تحديث الصناعة والزراعة والدفاع الوطنى والعلم والتكنولوجيا) وما تطلبه ذلك من أيد عاملة ضخمة ومؤهلة والتى كان يتوقع أن تصل إلى ١٠٥ مليون عام ١٩٩٠ من بينهم ٤,٧% من الفنيين والمهندسين، إلى جانب حوالى ٢,٩ مليون تقنى

ومهندس، و ٤,٣ مليون معلم مطلوب إعدادهم لمرحلة التعليم الثانوى العام والمهنى، والواقع يؤكد أن الكليات والجامعات التقليدية لا تستطيع أن تضطلع وحدها خلال فترة قصيرة أن تؤهل وتعد هذه الأعداد الضخمة، وفى ظل النفقات الباهظة.

لذا أدرك مجلس الشورى الصينى أن الجامعات التليفزيونية تحتاج إلى قدر أقل من الاعتمادات لإعداد عدد أكبر من الأشخاص وفى وقت أقل، فاقر فى فبراير ١٩٧٨ ما جاء فى التقرير الذى تم أعداده بالاشتراك بين وزارة التربية ووزارة البث الإذاعى وغيرها من الوزارات وتتعلق بإنشاء جامعة وطنية تقوم على استعمال الإذاعة والتلفزيون. وبعد عام من التحضير، أبصرت الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية (URTC) النور فى بيجين، كما أنشئت شبكة تتألف من ٢٨ جامعة إذاعية وتلفزيونية إقليمية و ٢٧٩ مؤسسة ملحقة على مستوى المحافظات والبلديات و ٦٢٥ محطة عمل على مستوى الدوائر والأقاليم المحلية والمناطق المستقلة، ومؤسسات ملحقة فى المدن الصغيرة والكبرى وفى المحافظات، ومحطات عمل فى الدوائر الريفية. حيث بلغ مجموع الطلاب فى تلك الجامعات ١,٢٩١,٨٣٣ طالبا، حصل منهم على شهادات معتمدة ٥٩٠,٩٤١ طالبا. وفى عام ١٩٨٦ كان عدد المسجلين بهذه الجامعات والمراكز ٦٠٤,٤٣٧ مسجلا اى ما يعادل ٣٣% من الطلاب المنخرطين فى التعليم العالى التقليدى فى الصين.(٣٦)

هذه النتائج الطيبة، أكسبت الجامعات الإذاعية التلفزيونية شهرة وطنية جذبت انتباه الحكومة حيث أشارت فى خطتها الخمسية السادسة ١٩٨٠-١٩٨٥ بأن التعليم العالى المقدم عن طريق الإذاعة والتلفزيون والدروس الليلية ستشهد توسعا ملحوظا ومن المتوقع أن يبلغ العدد الإجمالى لطلابه حوالى ١,٥ مليون طالب بحلول ١٩٨٥.

وفى عام ١٩٨٦ شهدت الجامعات التليفزيونية الصينية توسعا أكبر بإدخال تغييرات مهمة فى مجال امتحانات القبول. و بنية السكان أو الجمهور المستهدف، ونظم البث الإذاعى والتفزيونى.

فمنذ عام ١٩٧٩ حتى عام ١٩٨٥ كانت الجامعة الاذاعية التلفزيونية المركزية هى التى تنظم امتحانات القبول، ولكن منذ عام ١٩٨٦، عدل النظام وأصبح المرشحون

يخضعون لامتحانات قبول على المستوى الوطني تنظمه لجنة الدولة التربوية لجميع مؤسسات التعليم العالي الخاصة بالكبار، بما فيها الجامعات التلفزيونية والكليات الجامعية والجامعات التقليدية. ومن جهة أخرى ومنذ عام ١٩٨٦، باتت الجامعات التلفزيونية تقبل في عداد طلابها متخرجين من التعليم الثانوي جانب الأشخاص الكبار الذين يمارسون نشاطا مهنيا وشباب تركوا دراستهم المدرسية وفقا للظروف الاجتماعية والاقتصادية. إلى جانب أن البرامج التي تبثها الجامعة التلفزيونية بدأت تنقل بواسطة التابع الصناعي كل مساء من الساعة الرابعة والدقيقة الخمسين من بعد الظهر حتى الحادية عشرة ليلا، فأضيف بذلك ٤٩ ساعة ضمن تعليم على الشاشة الصغيرة، إلى الساعات الأسبوعية وهي ٣٣ ساعة شبكة التلفزيون المركزية الصينية ذات التردد العالي، ففتحت تلك التغييرات جميعها افاقا جديدة للتطور والتوسع أمام الجامعات التلفزيونية.[٣٧]

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

للجامعات الإذاعية التلفزيونية مستويات خمسة، تتوافق ومختلف مستويات الإدارة الصينية الوطنية والإقليمية. ففي رأس الهرم توجد الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية الخاضعة لسلطة لجنة الدولة التربوية المباشرة (وزارة التربية سابقا). وعلى المستوى الثاني، تأتي الجامعات الإذاعية التلفزيونية الإقليمية التي وضعت تحت سلطة حكومات المقاطعات، بينما تخضع المؤسسات التابعة لها عند المستوى الثالث، لسلطات المحافظات والبلديات. أما محطات العمل التي تقع عند المستوى الرابع فيديرها المكتب التربوي التابع للدائرة المحلية، أو بواسطة قطاع صناعي معين. وأخيرا يوجد في القاعدة الصفوف (وتسمى عادة بالصفوف التلفزيونية) التي تشرف مباشرة على طلاب الجامعة التلفزيونية، وهي أربعة أنواع:[٣٨]

- الصفوف التي تنظمها مكاتب السلطات المحلية.*
- الصفوف التي تنظمها مصانع ومعامل المناجم الكبرى.
- الصفوف التي تنظمها بالتعاون وحدات عمل متوسطة وصغيرة الحجم.
- الصفوف التي تنظمها الجامعات التلفزيونية المحلية على مستويات عدة لمساعدة خريجي المرحلة الثانوية الحديثي العهد. والشباب الذين تركوا الدراسة وينتظرون الحصول على وظيفة.

---

* يعني بالمكتب هنا، مكتبا تابعا لأحد أقسام الادارة المحلية المعنية بالتربية والصناعة أو بأي مجال اخر.

وتشمل صلاحيات الجامعة المركزية الإذاعية التلفزيونية المجالات التالية:

معايير القبول الموحدة – خطط التعليم – مستوى الدروس **ومعايير الامتحانات** وهى تقوم مقام مركز وطنى لإدارة التعليم وإنتاج المناهج وبثها والقيام بالبحوث فى مجال التعليم عن بعد.

وتتوزع المسئوليات بين المستويات الخمسة والمحددة سابقا على النحو التالى:(٣٩)

- تضطلع الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية بالمهام التالية: وضع خطط تطوير شبكة الجامعات التلفزيونية على المدى الطويل، وخطط القبول السنوية، تقديم التوجيهات العامة والمتعلقة بإدارة التعليم وتنسيق المهام التربوية التى تشترك فيها جامعات إذاعية وتلفزيونية أقاليمية عدة، وضع خطط التعليم على الصعيد الوطنى وإنتاج البرامج التى تبث فى شتى أنحاء البلاد، تعميم ونشر وإنتاج المواد التعليمية المطبوعة، وشرائط التسجيل وشرائط الفيديو التى يستعان بها فى عمليات التعليم على الصعيد الوطنى. اختيار مواضيع امتحانات القبول والامتحانات نصف السنوية (الصالحة للبلد ككل) ووضع جداول التصحيح، تنظيم إعداد الأساتذة والعاملين الإداريين والفنيين التابعين لشبكة الجامعات التلفزيونية الوطنية، القيام ببحوث حول التعليم عن بعد، ثم تبادل البيانات والخبرات مع نظيراتها فى الصين وفى الخارج.
- وتتولى الجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية المهام التالية: تزويد المؤسسات التابعة لها، ومحطات العمل القطاعية. والصفوف التلفزيونية الخاضعة لها مباشرة بتوجيهات عامة تتعلق بإدارة التعليم، السهر على تنفيذ الخطط التعليمية التى أعدتها الجامعة المركزية الإذاعية والتلفزيونية، ووضع الخطط الخاصة بالتعليم الذى يعطى على مستوى الأقاليم أو المناطق، إنتاج وبث برامج تعليمية للمنطقة، تصميم المواد التعليمية المطبوعة ونشرها وبثها وكذلك شرائط التسجيل وشرائط الفيديو المناسبة للتعليم الذى يتم على مستوى المقاطعات، تنظيم امتحانات القبول وامتحانات نصف السنة وتصحيح المسابقات وقبول الطلاب، ومنح الدبلومات أو الشهادات، إعداد المعلمين والعاملين الإداريين والفنيين التابعين للجامعات التلفزيونية الأقاليمية، وأخيرا تنظيم البحث حول التعليم عن بعد وتبادل البيانات والخبرات فيما بينها.

- أما المؤسسات الملحقة فتتولى المهام التالية: إعطاء محطات العمل والصفوف التلفزيونية الخاضعة لسلطتها المباشرة توجيهات عامة تتعلق بإدارة التعليم، تنفيذ خطط التعليم التى تعدها الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية والجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية، الاهتمام بالاشتراكات المتعلقة بالمواد التعليمية وتوزيع تلك المواد، تنظيم الامتحانات والاختبارات. قبول الطلاب وتسجيلهم وإدارة ملفاتهم، حشد المرشدين وإعدادهم ومراقبة جلسات الأعمال الموجهة، والأعمال المخبرية والدروس الميدانية.
- وتتولى محطات العمل، من جهتها تنظيم الصفوف التلفزيونية والإشراف على إدارتها، وتنظيم جلسات الأعمال الموجهة والأعمال المخبرية والدروس الميدانية فضلا عن توزيع المواد التعليمية.
- أما الصفوف التلفزيونية، فإنها إضافة إلى وظائفها التربوية، تحدد جدول العمل الزمنى لكل ستة أشهر، وتنظم الاستماع إلى البرامج التعليمية التى تبث إذاعيا وتلفزيونيا، وجلسات العمل الموجه، والأعمال المخبرية والدروس الميدانية، كما تحث الطلاب على المشاركة فى جلسات التربية البدنية والأنشطة الترفيهية الموازية للدروس، وتبقى الاتصال قائما مع وحدات عمل الطلاب الأصلية.

ويخضع التوزيع بين تلك المستويات الخمسة لمبدأ الحرص على إحلال توازن عادل بين المركزية واللامركزية، حيث تمثل الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية الوظيفة التركزية.

برامج الدراسة ووسائط التعليم فى الجامعة الإذاعية التلفزيونية بالصين:

قدمت الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية -خلال سنواتها الثمانى الأولى- ١٥٠ مقررا دراسيا تناولت المواد التالية: [الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، علم الأحياء، الهندسة الميكانيكية، الهندسة الالكترونية، الهندسة الكيميائية، الهندسة المدنية، الاقتصاد، المحاسبة، الإحصاء، المالية، المصارف، إدارة المؤسسات، الإدارة التجارية، إدارة المحفوظات، الصحافة، الفنون، علم المكتبات، اللغة والأدب الصينيان...إلخ. هذا بالإضافة إلى الدروس التى تقدمها الجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية ومؤسساتها الملحقة، بمبادرة ذاتية منها، ولكن ضمن خطة تعليم شاملة موضوعة مسبقا وتهدف إلى تنسيق الأنشطة على تلك المستويات الثلاثة. كما تستطيع محطات العمل والصفوف التلفزيونية تنظيم دروس خاصة بالاستجابة لحاجات وحدات العمل.

وقد حدث أن قدمت جامعة شنغهاى التلفزيونية دروسا فى الطب، ونظمت جامعة هايلونج يانج التلفزيونية الإقليمية دورات دراسية لتدريب العاملين الضروريين للزراعة. وفى العام ١٩٨٦، قدمت ثمانى جامعات تلفزيونية أقاليمية دروسا فى اللغة الإنجليزية لإعداد أساتذة لغة إنجليزية من الدرجة الثانية، وإعداد هيئة عاملة تجيد الإنجليزية للسياحة والتجارة الخارجية. كم قدمت الجامعات التلفزيونية عام ١٩٨٧ وبصورة إجمالية، وعلى مختلف المستويات، ما يزيد عن ٤٠٠ درسا تتوزع على ٨١ تخصصا. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ٦٠% على الأقل من مجموع الوحدات التقييمية التى يحصلها الطلاب ينبغى أن تكون مطابقة للدروس المقترحة من جانب الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية.[٣٩]

والتعليم الذى تقدمه الجامعات التلفزيونية تعليم متعدد الوسائط يستعين بدروس إذاعية وأخرى تلفزيونية، فضلا عن المطبوع. وفى العلوم والعلوم الهندسية يشكل التلفزيون الركيزة الأساسية، أما العلوم الاجتماعية فقد تراجعت حصة الإذاعة والتى كانت هى الغالبة لصالح التلفزيون منذ بدأ فى نقل برامج الجامعات التلفزيونية بواسطة التابع الصناعى عام ١٩٨٦.

وتستعمل كذلك الأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو لبعض عمليات التعليم بغرض التعويض عن النقص الحادث فى فترات البث، والإفساح فى المجال أمام الطلاب للانتفاع بالبرامج بصورة أسهل. حيث يتم إنتاج أكثر من مليون نسخة من المواد التعليمية السمعية البصرية كل عام، وفى كل المواد تستكمل بعض البرامج الإذاعية والتلفزيونية بنصوص مطبوعة فى صورة كتيبات ومراجع وكتب خاصة با لطلاب. كما أن معظم الكتب التى تمدها أو تعدها الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية مطابقة نوعا ما للكتب المستعملة فى الكليات والجامعات التقليدية. أما المراجع وكتب الدارسين فيضعها مقدمو البرامج الإذاعية والتلفزيونية بمساعدة معلمى الجامعة المركزية والجامعات الأقاليمية.

وجدير بالذكر أن إنتاج البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية الذى كانت تتولاه حتى عام ١٩٨٣ محطة البث الإذاعى المركزية الشعبية وتلفزيون الصين المركزى، تحولت هذه المسئولية تدريجيا إلى الجامعة المركزية والجامعات الأقاليمية، وتشتمل الشبكة على أربعين مركزا للإنتاج، بينها عشرة مراكز واقعة فى المدن الكبرى، وهى

أفضل تجهيزا من المراكز الأخرى، علما بأن أكبر تلك المراكز وأوفرها تجهيزا هو ذلـك التابع للجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية، الذى يستفيد من قرض من البنك الدولى.

ومع أن برامج الإذاعة والتلفزيون تستكمل بمواد تعليمية مطبوعـة، فـالطلاب يحظون كذلك بتعليم مباشر، وخدمات الإرشاد والتوجيه ضرورية لسببين هما:(٤٠)

- أن مقدمى البرامج الإذاعية والتلفزيونية لا يمكنهم الإجابـة مباشـرة عـن أسـئلة الطلاب لافتقارهم إلى أية تغذية راجعة يستطيعون بمقتضاها تعليمهم.
- يقسم الطلاب المسجلون إلى صفوف تلفزيونية يسـتمعون خلالـها إلـى الـبرامج ويشاهدونها معا. وقد يحدث -لأسباب فنية أو غيرها- أن يكون التقاط الصـوت أو الصورة سيئا.

ويعمل المشرفون الأكاديميون بدوام كامل أو بدوام جزئى، وقـد وصـل عـدد العاملين منهم بدوام كامل ١٣,١٤٤ مرشدا، وبـدوام جزئـى ٢١,٦١٨ مرشـدا وفـق إحصاءات ١٩٨٦. ويتم اختيار الفئة الأخيرة من الأساتذة والباحثين الفنييـن الذيـن يتـم اختيارهم من الجامعات التقليدية، ومؤسسات الأبحاث والشـركات الكـبرى. ولا يكـون المرشدون مسئولين فقط عن الأعمال الموجهة، بـل يصححـون الواجبـات للطـلاب ويشرفون على تدريبهم الفردى. كما يقدمون دروسا فى بعض الصفوف المتلفزة، تنظمـها المؤسسات الملحقة أو وحدات العمل لتلبية الاحتياجات المحلية. وفى مجال العلوم وعلـوم الهندسة، يساعدون على تنظيم الأعمال التطبيقية فى المختبر أو غيرهـا مـن الأنشـطة الرامية إلى وضع النظرية موضع التطبيق.

والأعمال التطبيقية فى المختبر -التى كانت تتم فى الجامعات التلفزيونية أو فـى معاهد البحث خلال أيام الإجازات والعطلات الرسمية المدرسية، أو فى أوقات لم تكـن المختبرات تستعمل فيها- تجرى اليوم أكثر فأكثر بعدما تم تزويد الجامعات التلفزيونيـة بالتجهيزات المناسبة فى مراكز الدراسة التابعة لتلك الجامعات التى يتوافر لديها مختـبر علمى ومختبر سمعى بصرى ومكتبة صغيرة. حيث أنشئ ٨٥ مركزا دراسيا مـن هـذا النوع المزود بهذه التجهيزات وبتمويل خاص من البنك الدولى. حتـى يتمكـن طـلاب المناطق النائية من إجراء التجـارب العمليـة فـى الفيزيـاء والكيميـاء والميكانيكـا والألكترونيات. وفى المواد التى يكون فيها المختبر أساسيا، يتعين على الطـلاب -لكـى

يناولوا وحدتهم التقييمية- أن يتموا بنجاح كل التجارب العملية المطلوبة في المنهج الدراسي بما يرضي المشرفين. كما يتعين على الذين يتخصصون في العلوم الهندسية أن يقضوا فترة تدريب في المصنع أثناء الإجازات وعليهم إنجاز مشروع ناجح لكي يحصلوا على شهادتهم. أما الطلاب المسجلون في العلوم الاجتماعية، فعليهم إجراء دراسات ميدانية وبيان نتائجها في رسالة أو بحث.

وتمتد الدراسة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات بالنسبة إلى الطلاب المسجلين بدوام كامل. ويتم تقسيم السنة الجامعية إلى فصلين يتألف كل منهما من ١٨ أسبوعا دراسيا بالإضافة إلى أسبوعين للمراجعة والامتحان. وتعادل الوحدة التقييمية ١٨حصة دراسية، وعلى الطالب أن يحصل على ١٦٠ وحدة تقييمية على الأقل لكي ينال شهادة نهاية السنتين الدراسيتين و ٢٤٠ وحدة تقييمية على الأقل لنيل شهادة نهاية السنوات الدراسية الثلاث. وتعادل الشهادات تلك التي تمنحها المؤسسات الجامعية التقليدية. وتمنح الشهادة أو الدبلوم تبعا لعدد الوحدات التي حصل عليها الطالب.(٤١)

٤- الجمهور المستهدف ونظام الدروس:

يتكون جمهور الدارسين بالجامعة التلفزيونية من فئات ثلاث هم:

- الكبار ممن يمارسون نشاطا مهنيا،
- الخريجون الشباب من مرحلة التعليم الثانوي،
- الشبان الذين تركوا المدرسة ويبحثون عن عمل.

ويشترط في قبول الكبار المنخرطون في الحياة العاملة والذين تقارب أعمارهم الثلاثين وفقا لخطط الإعداد والتدريب التي تضعها وحدات عملهم، أن يكونوا قد نجحوا في امتحان القبول الوطني الذي تنظمه لجنة التربية المركزية المسئولة عن التعليم العالي للكبار. أما خريجو التعليم الثانوي، فيتعين عليهم التقدم للامتحان الوطني للقبول بالجامعات والكليات الجامعية التقليدية. (وفي هذا الصدد تعتبر الجامعات التلفزيونية بمثابة نمط جديد من الجامعة التقليدية)، وقد تم قبول هذه الفئة منذ العام ١٩٨٦.

أما الشبان الذين ينتظرون الحصول على وظيفة، فعليهم أن يخضعوا لامتحانات القبول التي تجرى للكبار، وقد زاد إقبال هذه الفئة على الالتحاق بالجامعات التلفزيونية المتاحة لهم. وبإمكان الكبار العاملين أن يدرسوا بدوام كامل أو بدوام جزئي أو في وقت فراغهم، حسبما تتيحه لهم وحدات عملهم الأصلية. أما خريجو التعليم الثانوي فيدرسون

بدوام كامل، فى حين تترك للذين يسعون إلى التوظف حرية اختيار النظام الذى يناسبهم. ويتعين على الطلاب المسجلين بدوام كامل أن ينهوا دراستهم فى سنتين او ثلاث سنوات حسب الخطط الدراسية الخاصة بكل تخصص. أما الطلاب الذين يدرسون بدوام جزئى، فيعطون مهلة ثلاث إلى ست سنوات لإنهاء حلقة دراسية، فيما يمهل أولئك الذين يدرسون فى أوقات فراغهم عشر سنوات لتجميع الوحدات التقييمية الضرورية.

وتضم فئة الطلاب الكبار الذين يمارسون نشاطا مهنيا عمالا ومدرسين، وفنيين وعسكريين، وموظفين، ....إلخ، كل منهم يختار التخصص المناسب له. وتتكون غالبية المنتسبين لمجالى العلوم وعلوم الهندسة من العمال والفنيين. أما فى العلوم الاجتماعية، فنجدهم من المدرسين والموظفين. ويكون العمال نسبيا أكثر عددا كطلاب بدوام كامل فى حين يدرس المعلمون أكثر بدوام جزئى أو فى وقت فراغهم. والذين يدرسون بدوام كامل يتقاضون مرتبهم كاملا ويستفيدون من الضمان الطبى والاجتماعى، لكنهم لا يستفيدوا من علاوات الإنتاج ومن سائر المنح والمنافع المرتبطة بالعمل. أما الطلاب الذين يدرسون بدوام جزئى، فيحصلون على ما يعادل يوم إلى ثلاثة أيام عطلة فى الأسبوع ويتقاضون أجرهم كاملا.(٤٢)

ويتم عقد الامتحانات فى ختام كل نصف سنة، وهى التى تسمح بصورة أساسية بتقييم التقدم الذى يحرزه الطلاب.وتحدد تلك الامتحانات على المستوى المركزى، ولكنها تنظم على المستوى المحلى، وتجرى فى التاريخ نفسه على كامل الأراضى الصينية. ويلزم الكبار الذين يزاولون نشاطا مهنيا ويدرسون بدوام كامل بالعودة إلى وحدات عملهم الأصلى إذا رسبوا فى امتحانين (مقرزين) فى نهاية نصف السنة عينها، أو فى ثلاثة امتحانات موزعة على عدة فصول من ستة أشهر. غير أنهم يستطيعون متابعة دراستهم أثناء أوقات فراغهم بأن يسجلوا فى درس واحد، شرط موافقة مدير وحدة عملهم على هذا الأمر.

وينطبق هذا النظام على سائر فئات الطلاب المسجلين بدوام كامل فى المواد كافة. وبعد حصولهم على الشهادة، يتم تعديل وضع الطلاب الذين يمارسون نشاطا مهنيا أسوة بما يتمتع به خريجو المؤسسات التقليدية ويعينون عند الضرورة فى وحدة عملهم الأصلية فى وظيفة جديدة تناسب تخصصهم الجديد من ناحية وحاجة الوحدة من ناحية

أخرى، كما يتقاضون الأجر نفسه الذى يدفع لنظرائهم خريجى المؤسسات التعليمية التقليدية. أما فئتا الطلاب الأخريان (المتخرجون الجدد من المرحلة الثانوية، وأولئك الذين تركوا المدرسة)، فإن دوائر التوظيف المحلية توجد لهم وظيفة تتناسب ووضعهم التعليمى. ويتحول عدد كبير منهم بعد حصولهم على الشهادة أساتذة فى التعليم الثانوى، ويعاملون على قدم المساواة مع نظرائهم خريجو المؤسسات التقليدية.

مصادر التمويل للجامعات التلفزيونية فى الصين:

إن مصادر تمويل شبكة الجامعات التلفزيونية متعددة. فالجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية تتولى إدارتها وتمويلها لجنة التربية المركزية. على أن يتحمل التلفزيون المركز الصينى والتلفزيون التربوى الصينى كلفة الحلقات التلفزيونية. كذلك تستفيد الشبكة من دعم مالى من جانب الوزارات التى تطلب منها إعداد وتدريب العاملين الذين تحتاجهم.

أما الجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية فتتكفل بها إدارات الأقاليم وما يتبعها من مؤسسات خاضعة لسلطات المحافظات أو البلديات، من ميزانيتها المخصصة للتربية. وتختلف هذه الميزانية من مكان لآخر، إذ أن التنمية الاقتصادية متفاوتة فى مختلف مناطق البلاد.

وأما محطات العمل المتواجدة في الدوائر المحلية فتتكفل بتمويلها المكاتب التربوية التابعة للسلطات المحلية، كما تتولى القطاعات المعينة (السكك الحديدية، البريد والاتصالات السلكية واللاسلكية، المؤسسات الصناعية والتجارية ....إلخ) دعم وتمويل محطات العمل القطاعية. وهنا أيضا يختلف حجم الميزانية حسب الحالات.

كما تحظى الصفوف التلفزيونية التى تنظمها وحدات العمل بدعم مالى من المصانع والمخازن والمكاتب الحكومية التى ترسل طلابا إلى الجامعات التلفزيونية.

كما يتلقى كل طالب نصف المساعدة التى تمنحها الحكومة لطلاب الجامعات التقليدية. ويمكن لبعض وحدات العمل أن تمول الصفوف التلفزيونية المؤلفة من شباب تركوا المدرسة، على أن توظفهم لديها بعد ما ينهون إعدادهم ودراستهم. وبصورة إجمالية لا يدفع طلاب الجامعات التلفزيونية رسوما مدرسية باستثناء المستمعين الأحرار الذين يتوجب عليهم دفع رسوم التسجيل والامتحان. وفى المقابل، فعلى كل الطلاب أن يتحملوا

مصاريفهم الشخصية المتعلقة بدروسهم كشراء المواد التعليمية المطبوعة واللوازم المدرسية مثلا).

وقد تم إجراء دراسة تحليلية للكلفة، قامت بها الجامعة التلفزيونية في مقاطعة لياونينج في شمال شرق البلاد، وكان من بين نتائجها، أنه يمكن توفير ثلث كلفة خريج جامعة تلفزيونية في حالة طالب بدوام كامل لايزال يتقاضى أجره كاملا، وثلثى الكلفة في حالة طالب بدوام جزئى. وقد رحبت السلطات الحكومية بمسيرة تطور شبكة الجامعات الإذاعية والتلفزيونية المركزية وبمردوديتها، معتبرة اياها إيجابيتين. وخلال الحفلة التي أقامتها الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية بمناسبة تسليم الشهادات للدفعة الأولى من المتخصصين في ٢٩ يونية ١٩٨٢، صرح وزير التربية بمايلي:

"لقد أظهرت التجربة أنه في بلد شاسع ومكتظ بالسكان كالصين، ومتخلف نسبيا على الصعيد الثقافي والعلمي والتكنولوجي، يمكن استعمال الإذاعة والتلفزيون في التعليم عن بعد بغية إعداد عدد كبير من الأشخاص في فترة زمنية أقل وعلى نطاق واسع. وتلك صيغة جيدة. كذلك لتحسين المستوى الثقافي والعلمي العام على صعيد الأمة ككل، بموارد بشرية ومادية أقل". ورد عليه وزير البث الإذاعي وأضاف قائلا:

"إن الجامعة الإذاعية التلفزيونية تفتح سبيلا جديدا أمام تنمية التعليم العالى. وهي تمثل نموذجا جامعيا يلقى الارتياح لدى الجماهير. ويستطيع أن يعد بشكل أسرع وبكلفة أقل عددا أكبر من الأشخاص القادرين على المشاركة في مشروع تحديث البلاد".[٤٣]

خلاصة ومقارنات لبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف:

في ضوء العرض السابق لتجارب الدول الثلاث (كندا، فرنسا، الصين) في نظم التعليم العالى عن بعد، يمكن بيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين المحاور أو المقومات الأساسية لكل نظام لتحقيق الخطوة المنهجية الثالثة وهي عقد الموازنات أو المناظرات.

نشأة وتطور وأهداف التعليم عن بعد:

سبقت التجربة الفرنسية في التعليم العالى عن بعد نظيرتيها كندا والصين، حيث بدأت فرنسا عام ١٩٣٩ بينما بدأت التجربة الصينية عام ١٩٦٠، ثم التجربة الكندية عام ١٩٧٠. وقد اشتركت الدول الثلاث في الهدف من إدخال نمط التعليم العالى عن بعد في خط مواز للتعليم العالى التقليدى بغرض تخفيف الضغط الهائل عن القبول بالتعليم التقليدى من جانب الطلاب (خريجى التعليم الثانوى) من ناحية، والطلب الاجتماعى على التعليم

العالى من بقية فئات المجتمع من ناحية أخرى. ثم بهدف تطوير التعليم العالى فى ضوء مبادئ ومفاهيم التعليم المستمر، ونشره ورفع المستوى المهنى للمنتسبين إليه من أفراد المجتمع، ثم وصول التعليم العالى لجميع المناطق والفئات المحرومة تحقيقاً للمبادئ الديمقراطية والإنسانية وتكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع. ثم أخيراً توفير صيغة تعليمية جماهيرية اقل تكلفة وأوسع انتشاراً وأقل قيوداً فى نظم القبول من التعليم العالى التقليدى.

البنية التنظيمية والإدارية للتعليم عن بُعد:

تشترك الدول الثلاث فى خضوع هذا النمط التعليمى لإشراف الدولة، على الرغم من اختلاف درجات الإشراف والتدخل المباشر ولا سيما فى المراكز الإشرافية العليا والمتعلقة برسم السياسات التعليمية والتخطيط التعليمى ورصد الميزانيات الأساسية والتوجيهات العامة للنظام. إلا أن الصين وعلى الرغم من مساحتها الشاسعة، فإن النمط المركزى فيها واضح بدرجة كبيرة ويتجسد فى المؤسسة الأولى وهى الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية وهى الخاضعة لسلطة لجنة الدولة التربوية بشكل مباشر ثم يتلوها المستوى المركزى بالأقاليم والخاضع لسلطة المقاطعات والمستوى المركزى بالمحافظات والبلديات، ثم محطات العمل على مستوى الدوائر المختلفة. ثم المستوى الأخير المتعلق بالصفوف التلفزيونية، وكل مستوى يخضع للمستوى الأعلى منه ويشرف على الأدنى منه، إلا أن كل مستوى يتمثل فى كل خطواته المستوى المركزى الأول، وتأتى المراكز الفرنسية السبعة فى المرتبة الثانية من حيث المركزية، إلا أن صلاحياتها أكثر من المراكز أو المستويات الصينية الخمسة، ثم تأتى كندا على قمة اللامركزية فى إدارة جامعتها (أثابسكا) التى تتبع سياسة القبول المفتوح، وما تتطلبه هذه السياسة من مرونة فى القبول وترك الدراسة فى أى وقت، وفى حاجة سريعة لاتخاذ مثل هذه القرارات الإدارية فى المراكز الرئيسية والفرعية.

إلا أن جانب الاتفاق واضح بين النظم التعليمية الثلاث من حيث التعاون الواضح بين مراكز التعليم عن بعد والمؤسسات التعليمية التقليدية سواء فى مجالات المقررات الدراسية والمطبوعات أو حتى أعضاء هيئة التدريس واستغلال أماكن الدراسة أو المكاتب الإدارية إمعاناً فى تخفيض نفقات البنية التحتية الرئيسية لمؤسسات التعليم عن بُعد من جانب ونشر خدماتها التعليمية والتدريبية والدراسات الحرة من جانب آخر.

برامج الدراسة ووسائط التعليم المستخدمة فى التعليم عن بُعد:

تتميز البرامج الدراسية الكثيرة والمتنوعة وذات المستويات العلمية المختلفة فى فرنسا عن تلك المقدمة فى الصين وكندا. كما أن الصين تتميز عن كندا وفرنسا فى

تركيزها أكثر على المقررات الدراسية العديدة التى تقدمها المؤسسات التعليميــة التقليديــة والتى تشمل جميع التخصصات العلمية (العلمية العملية حتى الطب والهندسة والدراســات الاجتماعية الشاملة). إلا أن كندا فى تجربتها تقتصر على تقديم برامج أكاديمية ثلاث هــى برامج البكالوريوس فى الآداب، والدراسات العامــة، ثــم فــى الإدارة. إلا أن الخدمــات المكتبية ووسائط التعليم المختلفة متاحة للطلاب وتقدم لهم خدمات كثيرة تســاعدهم علــى إنجاز المقررات الدراسية وحل الواجبات والمتطلبات التعليمية المنزليــة وفقــا للسياســة التعليمية المرنة التى تتبعها جامعة أثاباسكا فى القبول والتعليم وحتى التقييم المســتمر وأداء الامتحان فى الوقت الذى يحدده الطالب.

وتتفق الدول الثلاث فى أن مدة الدراسة تتراوح بين عام واحد لبعض المقــررات الدراسية ذات الوحدات التعليمية القليلة أو عامين أو ثلاث لاستكمال الشهادة الجامعيــة أو الدبلومات التى تم التسجيل للدراسة فيها وخاصة بالنسبة للطلاب المسجلين بدوام كــامل. كما تتميز فرنسا ومن خلال المركز الوطنى للتعليم عن بُعد فى قبول الطلاب أو الدارسـين المعاقين والمرضى والرياضيين والفنانين الناشئين الذين لا تسمح أوقاتهم للحضور بشــكل منتظم، وكذلك أبناء العاملين المتجولين والبحارة أو الفرنسيين الذين يدرسون فى الخــارج سواء كانوا فى سن المدرسة أو تجاوزوها، مما يجعل التعليم عن بُعد كصيغــة تعليميــة مرنة صالح للكبار المتفرغين، أو الكبار العاملين فى مهنة مختلفة أو الصغار فــى ســن المدرسة على حد سواء، وباعتباره صيغة مرنة واقتصادية تتيح لكل فرد بقرار شــخصى منه أن يتعلم بحسب قدراته الخاصة لاكتساب تأهيل يتناســب معــه، أو حتــى لتجديــد معارفه.وزاد من تميز المركز الوطنى الفرنسى للتعليــم عــن بُعــد، علاقتــه الوثيقــة بالمؤسسات التعليمية الأخرى، وبالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتوفــير التدريب والتأهيل اللازم للعاملين فيها سواء كانوا فرنسيين أو أجانب عــن طريــق وزارة الخارجية الفرنسية. والتميز الواقع فى مجال إعداد وتدريب وتأهيل الفئات المختلفة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية.

وتشترك النظم الثلاث فى توظيف جميع الوسائط التكنولوجية (راديو -تلفزيــون -فيديو -أقراص مليزرة- تليفونات -مطبوعات -لقاءات مباشرة مــع الدراســين) حتــى تحقق العملية التعليمية عن بُعد أهدافها المنشودة.

الجمهور المستهدف للتعليم عن بُعد:

تحدد الصين فئات المنتسبين للجامعة الاذاعية التلفزيونية المركزية **والمراكز التابعة لها فى ثلاث فئات هم الكبار** الذين يمارسون نشاطا مهنياً وخريجو المدارس الثانوية **والشبان الذين تركوا المدرسة ويبحثون** عن عمل، بينما حددت كندا فئات الطلاب بشكل **مفتوح ومشروط بالسن وهو** ١٨ سنة فأكثر وأن يكون داخل حدود كندا، كما أن السياسة **الفرنسية المرنة للقبول تنوعت** مع التطور الحادث فى أوربا وبالأوضاع الاقتصادية **والحروب، وعصر الصناعة** والتغيرات المتلاحقة، مما جعل المقبولين فى برامج التعليم عن بُعد سواء على المستوى الفردى أو على مستوى المؤسسات المتعاقدة مع المركز الوطنى الفرنسي للتعليم عن بُعد، يجعل البرامج متنوعة لتلبى مطالب كل الفئات، حيث لا توجد حدود أو مطالب محددة لدخول جامعة التعليم عن بُعد وهو ما ينطبق مع كندا فى هذه الجزئية.

كما أن الصين تميزت عن كل من كندا وفرنسا فى إتاحة الفرصة التعليمية للمسجلين بدوام كامل أو بدوام جزئى، أو من ينقطع عن الدراسة ثم يعود، **بحيث يمكنه أن** يحصل على **شهادته الدراسية بعد تجميعه الوحدات** التقييمية الضرورية **فى أوقات فراغهم** لمدة قد تمتد **إلى عشر سنوات. كما تتميز الصين عن** غيرها **فى إعطاء الرواتب كاملة مع** توفير الضمان **الاجتماعى** والرعاية الطبية لكل المنتسبين بدوام كامل من العاملين والمهنيين.

ويتضح لنا بشكل جلى أن الدول الثلاث تتسابق فيما بينها بتوفير فرص التعليم والتدريب والتأهيل وحتى الدراسات الحرة لكل من يرغب فى صقل معارفه أو زيادة مهاراته وخبراته ووفقاً لمطالبه واحياجاته، سواء بتوجيه فردى وذاتى منه، أو بواسطة توجيه من مراكز عمله التى ترغب فى رفع مستوياته المهارية أو التعليمية.

وبعد عرض هذه المقارنات وبيان أوجه التشابه ووجه الاختلاف بين نظم التعليم عن بُعد فى كندا وفرنسا والصين، وبيان الاتفاق أكثر من الاختلاف فى العناصر الأربعة التى سبق طرحها داخل كل نظام، تكون الدراسة الحالية قد أجابت على السؤال الرابع الذى سبق طرحه فى مشكلة الدراسة، ويجدر بها أن تحاول الإجابة على السؤال الأخير والمتعلق بتقديم التصور المقترح النظام التعليم العالى عن بُعد والذى يجب أن يتناسب مع

واقع مؤسسات التعليمية العربية، وتوضيح مدى إمكانية التطبيق وفقـــا لتلــك الظــروف المجتمعية المحيطة.

رابعا: الإطار المستقبلى

بعد العرض السابق للإطار التطبيقي لنظم التعليم العالى عن بعد فى كندا وفرنسا والصين، وبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فى إطار المقارنة التى تمت بين المحـــاور الرئيسية الأربعة فى كل دولة، وفى ضوء الواقع المجتمعى لدول الوطن العربى، يمكـــن للدراسة الحالية أن تقدم تصورها المقترح لنظام التعليم العـــالى عـــن بعـــد وبمـــا يلائـــم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى ظل الثورتيـــن المعرفيـــة/ المعلوماتيـــة مـــن جـــانب، وتطبيقاتها التكنولوجية من جانب اخر وإدراك مـــدى إمكانيـــة تطبيـــق هـــذا التصـــور المستقبلى، من خلال المحاور الأربعة الرئيسية التى سبق طرحها فى كل دولة، وإضافـــة المزيد من المحاور التى تتفق والبيئة العربية.

التصور المقترح لنظام التعليم العالى عن بعد فى الوطن العربى:

تقترح الدراسة الحالية أن يتضمن التصور المقترح المحاور التالية:

١- الفلسفة والأهداف.

٢- البنية التنظيمية والإدارية.

٣- البرامج الدراسية ووسائط التعليم.

٤- الجمهور المستهدف.

٥- مصادر التمويل.

٦- التقويم والامتحانات والشهادات.

٧- العلاقة بين مؤسسات التعليم العالى عن بعد وبقية مؤسســـات المجتمـــع التعليميـــة والخدمية والإنتاجية).

كما تحاول الدراسة أن تتنبأ بمدى قابلية هذا التصور المقترح للتطبيق فى البيئـــة العربيـــة بشكل عام، وفى كل محور مستقل من المحاور السبعة المقترحة:

١- فلسفة وأهداف التعليم العالى عن بعد فى البيئة العربية:

يمثل التعليم العالى فى أى بلد من البلدان قمة السلم التعليمى، مما جعلـــه يتبـــوأ بمكانة مرموقة بين مراحل التعليم الأخرى. كمـــا أن هـــذه المكانـــة المرموقـــة اقـــترنت بمسئوليات كبيرة ووظائف عديدة، جعلته يحتل مكان الصدارة ومركز الريادة بين الأجهزة الخدمية المختلفة، والتى تلعب دورا حيويا فى تحقيق التقدم والرقى للمجتمعات البشرية.

ولما كانت الجامعات العربية متشابهة إلى حد كبير في أهداف ووظائف التعليم العالي بها والتي تتمثل في التنمية الشاملة والتي تتضمن بدورها تنمية الإنسان وتسليحه بالمعارف والمهارات والقيم في ضوء مبدأ الأصالة والمعاصرة. ولعل هذا ما دعى الدول العربية وغيرها من الدول إلى إتاحة التعليم العالي لأكبر عدد من أبنائها بعدما كان مقصورا على الصفوة فقط، كما كان سائدا من قبل، إلا أن الظروف المجتمعة المحيطة، والثورة المعرفية والمعلوماتية وتبعاتهما التكنولوجية تحتم على الدول العربية جعل التعليم العالي بمجالاته العديدة ووسائطه التعليمية المتنوعة، متاحا للقاعدة العريضة العاملة في خطوط الإنتاج، والتي تتحمل مسئولية تطبيق خبراتها وقدراتها المتميزة في عملية الإنتاج نفسها. وهذا لن يتأتى بسهولة ومرونة وبنفقات أقل وبنية تحتية أوسع وأرحب، إلا باستخدام أنماط التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، ليس فقط للكبار، أو المتفرغين للدراسة، بل للصغار والمتسربين والعاملين والباحثين عن فرص تعليمية أرحب وأكثر تنوعا كما وكيفا.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تتفق مع ماجاء في الأدبيات المختلفة حول أهداف التعليم العالي عن بعد للبيئة العربية وهي:

- تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة بين المواطنين دون التمييز فيما بينهم لأسباب تتعلق بمكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب العرق أو الدين أو الجنس.
- توسيع فرص التعليم الجامعي للمزيد من الدارسين الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم.
- تعويض من فاتهم فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي لأسباب تتعلق بظروفهم الشخصية أو العائلية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الوظيفية (مكانيا وزمانيا).
- توفير فرص التعليم والتدريب والنمو المهني المستمر للموظفين والعمال وهم على رأس العمل لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسئولياتهم وأدوارهم الوظيفية.
- إتاحة الفرصة للشباب والكبار من الجنسين، وربات البيوت لاستثمار أوقات فراغهم في تثقيف أنفسهم واكتساب العادات والمهارات النافعة.

والدراسة الحالية ترى أن هذه الأهداف في البيئة العربية، وفي ظل التقدم التكنولوجي ووسائط التعليم المتوافرة من جانب، وطموحات هذه المجتمعات بكل طوائفها في اللحاق

بركب التقدم والعصرية من جانب ثان، وتوفر الإمكانات المادية والبشرية القـادرة علـى تلبية مطالب التعليم عن بعد من جانب ثالث، قابلة للتحقق خاصة مـع الاتجـاه العربـى والقومى نحو التكامل والتعاون الوثيق بين التجمعات العربية، وإقامة الاتفاقيـات الثنائيـة والجماعية فى شتى المجالات المجتمعية لمقابلة التحديات الخارجية، كلها عوامل مسـاعدة ومشجعة على تحقيق تلك الأهداف وبدرجة كبيرة فى البيئة العربية إن شاء الله.

وهذه الأهداف تتفق إلى حد كبير مع الأهداف التى اتفقت عليها دول المقارنـة، ولا سيما فى إطار توفير صيغة تعليمية جماهيرية أقل تكلفة وأوسع انتشارا وأقل قيودا فى نظم القبول من التعليم العالى التقليدى.

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

تؤكد معظم الدساتير والمواثيق والمراسيم العربية على مبـدأ تكـافؤ ا لفـرص التعليمية، والإلزام والمجانية فى التعليم، والمساواة، والعدل، والرعاية الصحيـة للأفـراد، والضمان الاجتماعى ...إلخ وهذه تعتبر نماذج قيمية ومعيارية يتمسك بـها أفـراد هـذه المجتمعات ويعتبرونها مكاسب تاريخية لا يتخلون عنها، بل ويزودون عنها بكـل غـال ورخيص فى سبيل تحقيقها والحفاظ عليها. وهذا لن يتأتى لها إلا بمرتكزات إدارية ثابتـة وواعية وحاذقة وديمقراطية، سواء كانت مركزية أم إقليمية أم محلية.

والدراسة الحالية ترى أن البنية التنظيمية والإدارية الملائمة للمجتمعات العربيـة المتمسكة بكل هذه المركزات والقيم لا تخرج عن النطاق الإدارى المركـزى تشـريعيا، وتخطيطيا، وتنفيذا خاصة للمجتمعات المحدودة المساحة والسكان. بينما الدول ذات الكثافـة السكانية والتشتت السكانى، وتنوع النشاط البشرى، والاختلاف فى امتلاك مصادر الطاقـة المادية والبشرية، فإن الدراسة ترى وجوب الاستقرار للمركزية -خاصـة فـى مرحلـة الإنشاء- ثم التزاوج بينها وبين اللامركزية الإدارية لتسهيل وصول الخدمـات للجمـاهير وفق مطالبهم وحاجاتهم وبيئاتهم ونشاطاتهم.

كما أن تنوع وسائط الاتصال وتكنولوجياته المتقدمـة، تمكـن النمـط الإدارى المركزى من الوصول إلى الجمهور العريض داخل كل دولة، بل وعلى مستوى الوطـن العربى قاطبة والتجربة واضحة من خلال القمر العربى (عربسات) الذى يغطى بإرسـاله كل المجتمعات العربية فى أسيا وأفريقيا.

وقبل المناداة بإنشاء مؤسسات تعليم عال عن بعد داخل كل دولة عربية مادامت قادرة على تقديم تعليم عال فى مؤسساته التقليدية، فإن الدراسة الحالية تنادى بإنشاء تعليم عال مركز على مستوى جامعة الدول العربية وفروعه الإقليمية داخل كل دولة عربية وجنبا إلى جنب مع مؤسسات التعليم العالى التقليدية للإفادة من بنيتها التحتية، وتنظيماتها الإدارية، والقوى البشرية المدربة بها (أساتذة وفنيين متخصصين)، بل وتقنيات حديثة ومختبرات علمية غير مستغلة بشكل سليم أو فى بعض الأوقات، على أن يتم ترك الباب مفتوحا أمام الجهات الإقليمية لتقديم الدراسات الملائمة لطبيعتها، وحاجات جماهيرها، كما حدث معلى مستوى الأقاليم والمحافظات فى فرنسا وكندا والصين.

والدراسة الحالية ترى إمكانية تطبيق ذلك فى الوطن العربى، لأن القوى البشوية والمادية والمناخ الفكرى والسياسى متوائم إلى حد كبير، ويساعد على تنفيذ مثل هذه المشروعات على غرار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشاطاتها المركزية والإقليمية ومجلس التعاون الخليجى، والاتحاد المغاربى، والسوق العربية المشتركة.

٣- البرامج الدراسية ووسائط التعليم عن بعد:

تتنوع البرامج الدراسية بشكل كبير وملحوظ فى البيئة العربية وفى إطار الجامعات والكليات التقليدية. إلا أن فاعلية هذا التنوع محدودة لعدم تزاوجها بشكل واضح مع تكنولوجيا الاتصالات الحديثة فى معظم مؤسسات التعليم العالى، وربما يرجع ذلك لقلة الإنفاق والاستثمار التعليمى من جانب، واستخدام طريقة التعليم المباشر بين المعلمين والطلاب زمانيا ومكانيا من جانب اخر.

إلا أن الظروف المجتمعية، وما تواجهه من تغيرات سريعة ومتلاحقة، وطموحات شبابية عديدة، وتنوع للمطالب البشرية، وانفجار معرفى وتكنولوجى محيط، كل ذلك يزيد من الأعباء التى تتحملها هذه المؤسسات التعليمية التقليدية. لذا كان من الضرورى بمكان البحث عن خيارات جديدة لأنماط التعليم فى المستقبل، والتى تجسدت فى دول كثيرة ومنها كندا والصين وفرنسا، فى مجالات التعليم العالى عن بعد بأنماطه التعليمية المفتوحة والمرنة، ونظم القبول الرحبة والتى تقبلت المؤهلين وغير المؤهلين وخاصة فى مجال الدراسات الحرة التى لا تحتاج إلى قدر معين من التأهيل، مع استخدام الوسائط التعليمية المتاحة (راديو، تلفزيون، فيديو، كمبيوتر، إنترنت، أقمار صناعية،

مؤتمرات تليفونية....إلخ) من جانب اخر والتى سهلت وصول التعليم العالى للجماهير العريضة فى أماكنهم ودون ترك أعمالهم وبالوسيلة المناسبة وفى الوقت المناسب.

لذا فإن الدراسة الحالية، تؤكد على قدرة المجتمعات العربية توفير هذه الوسائط التعليمية -أن لم تكن متوفرة فعلا عند الأغلبية- لتفعيل مؤسسات التعليم التقليدية من جانب، ثم لتوظيفها فى مؤسسات التعليم العالى عن بعد، وتقديم البرامج الدراسية على المستويين النظرى (العلوم الاجتماعية) والعملى (العلوم الهندسية والميكانيكية ...إلخ). كما يمكن تقديم البرامج الدراسية فى إطار وحدات تعليمية أو ساعات معتمدة بدوام كامل أو بدوام جزئى أو فى إطار الدراسات الحرة لتواكب كل الفئات الكبيرة والصغيرة، والعاملة والمتفرغة، حتى يصبح التعليم العالى بحق منارة المجتمع ودليل على تقدمه ورخائه.

٤- الجمهور المستهدف لمؤسسات التعليم العالى عن بعد:

فى إطار الأعداد المتزايدة فى التعليم العالى بمؤسساته المختلفة فى معظم جامعات الدول العربية، وما ينتج عنها من الاهتمام بالكم على حساب الكيف، وفى ضوء حرمان العديد من الطلاب الشباب، والكبار المهتمين من فرصة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى، وفى ضوء المكانة والوجاهة الاجتماعية المرتبطة به، كان التكالب والإسراع والتنافس الشديد بين الآباء والأبناء للحصول على مقعد بمؤسسات التعليم العالى التقليدية. ولكن فى إطار مؤسسات التعليم العالى عن بعد، بسياساته المفتوحة والمرنة، يحقق كل هذه المطالب والأمانى للجماهير العريضة فى إيجاد مقعد معد خصيصا، وفى المكان الملائم والزمان المناسب، وبلا مقابل قياسا بما يتم إنفاقه على المتعلم فى إطار مؤسسات التعليم العالى التقليدية.

فى ضوء ذلك، فإن جمهور مؤسسات التعليم العالى عن بعد تشمل الكبار العاملين فى المؤسسات المجتمعية المختلفة بدوام كامل أو بدوام جزئى، للتأهيل أو التدريب أو صقل المعارف والمواهب، إلى جانب خريجى المدارس الثانوية وبعد فترة التعليم الإلزامى وكذلك المتسربين والمتعثرين فى الدراسة مع أقرانهم، أو أصحاب الإعاقات المختلفة، وسواء كان هذا الجمهور على المستوى المحلى أو الإقليمى أو العربى قاطبة، يمكن التسجيل للمقررات الدراسية بوسائط الاتصال المختلفة، ويحصل على الشهادة المعتمدة من الجهة الرئيسية المركزية التابعة لجامعة الدول العربية كجهة إشرافية، وللجامعات الرئيسية والإقليمية كجهات أكاديمية.

والدراسة الحالية ترى إمكانية تطبيق ذلك لامتلاك الدول العربية مقومات هــــذه المؤسسات الجامعية وبآليات التنسيق والتنظيم الإدارى والتعاون الثقافى والعلمـــى بينـــهما يمكن لكل هذه التصورات أن توضع موضع التطبيق الفعلى.

٥- مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالى عن بعد:

سارعت الدول العربية بإقامة قلاع و حصون لمؤسسات التعليم التقليدية والتـــى تنفق عليها ميزانيات مرموقة سنويا، على الرغم من قبولها لعدد محـــدود مـــن خريجـــى الثانوية العامة ومافى مستواها. فكيف لا تقبل بجامعة ذات بنية تحتية بسيطة، وميزانيـــات أقل، وتنظيمات إدارية أبسط، وقوى بشرية أقل كثيرا، وخدمة ممتازة لأكـــبر عـــدد مـــن الطلاب النظاميين، وجماهير عريضة من غير قطاع الطلاب، وبرامج دراســـية (نظريـــة وعملية) متنوعة وحديثة، وتصل لكل الفئات مستخدمة في ذلك وسائط عديدة هى متاحـــة على المستويات الفردية والمؤسساتية. إلى جانب امتلاك ثروة اتصال هائلة تحتاج لتفعيـــل حقيقى بواسطة المؤسسات التعليمية وهى القمر العربى، والقمر المصرى رقم واحد نـــايل سات والقمر المصرى رقم (٢)، وكلها وسائل فعالة لتحقيق استراتيجية تعليمية عالية بـأقل التكاليف ولجميع فئات المجتمعات العربية بسياسة قبول مرنة ومفتوحة، كما هو الحال فـــى المركز الوطنى للتعليم عن بعد فى فرنسا وجامعة أثاباســـكا الكندية، وجامعـــة الإذاعـــة والتلفزيون المركزية الصينية، وبما يتفق أملا مع الواقع العربى. أما المصادر التمويليـــة الأخرى -عند الضرورة القصوى- يمكن الاقتراض من البنوك العربية أولا، ثـــم البنـــك الدولى ثانيا لتمويل هذه المشروعات التعليمية القومية.

٦- التقويم والامتحانات والشهادات لمؤسسات التعليم العالى عن بعد:

ان اختلاف أساليب التدريس، والتقنيات ووسائط الاتصال، تحتم اختلاف أســـاليب التقويم فى مؤسسات التعليم العالى عن بعد. والتقويم المستمر المباشر وغير المباشر وفـــى فترات قصيرة، يمكن أن يتم وفى أوقات محددة سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمـــى أو القومى العربى، على أن يعهد للمراكز المحلية بتنظيـــم هـــذه الامتحانـــات وتصحيـــح الأوراق الإمتحانية فى ضوء معايير محددة للحكم الصحيـــح علـــى المســـتويات العمليـــة والمهارية المكتسبة من جانب الدارسين، والحكم الصحيح لعمليـــات الـــترفيع أو الإنجـــاز لمقرر دراسى أو وحدة دراسية محددة، ومن ثم نيل الشهادات العلمية المعترف بـــها مـــن الجهات التى تمنحها والجهات العلمية الأخرى الموازية لها فى الدول العربيـــة أو الـــدول الأجنبية.

والدراسة الحالية تؤكد على أهمية معادلة الشهادات التى تمنحها الجامعات عن بعد مع نظيراتها الجامعات التقليدية، خاصة إذا كان هناك استفادة حقيقية من الأساتذة والمطبوعات والمعامل أو المختبرات المتوافرة فى الجامعات التقليدية، لأن ذلك يضفى مكانة مرموقة لخريجى التعليم العالى عن بعد، ومن ثم تزداد نسبة القبول فيه ويقل الضغط على القبول بالمؤسسات التعليمية التقليدية.

٧- العلاقة بين مؤسسات التعليم العالى عن بعد وبقية المؤسسات المجتمعية الأخرى:

إن نجاح مؤسسات التعليم العالى عن بعد فى الدول التى تعرضت لها الدراسة بالمقارنة والتحليل، يعود إلى التعاون الوثيق بينها وبين المؤسسات التعليمية الأخرى، والمؤسسات العامة، والمؤسسات الإنتاجية والصناعية. كما هو الحال فى فرنسا و الصين وكندا.

وفى إطار المجتمعات العربية، فإن الجامعات تمثل الصرح العلمى وقمة الهرم التعليمى، ومركز الاهتمام الكبير من الدول بهذه المؤسسات لما تقدمه للمجتمع من خدمات تعليمية وبحثية وتنمية مجتمعية. ولهذا فإن التواصل الجيد بين هذه المؤسسات المجتمعية ومؤسسات التعليم العالى عن بعد، يقدم خدمات مزدوجة، حيث ترسل هذه المؤسسات بأفرادها للتأهيل والتدريب وزيادة المعارف إلى مؤسسات التعليم العالى عن بعد والتى تؤدى مهمتها على الوجه المطلوب. كما أن مؤسسات التعليم العالى عن بعد تسوق منتجاتها البشرية والبحثية والعلمية داخل هذه المؤسسات المجتمعية، ودون أية نفقات من جانب هذه المؤسسات المختلفة.

وترى الدراسة الحالية أن ذلك قابل للتحقيق فى المجتمعات العربية، مادامت المواد التعليمية تصل للعاملين فى أماكنهم ودون تفرغهم أو حتى تفرغهم لبعض الوقت، حتى لا يتأثر العمل والإنتاج، بل يزداد كما ونوعا.

ولعل التعليم العالى عن بعد، والمقترح تطبيقه فى الدول العربية أسوة بما يتم فى المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء يكون بديلا استراتيجيا لصيغة الجامعات المصرية الخاصة بمصروفات باهظة، والتى بدأت تستشرى فى بعض الدول العربية بحجة جذب تسرب الأموال الطائلة التى تتسرب من البلاد العربية إلى البلاد الأجنبية عن طريق الطلاب الوافدين والمتبعثين للخارج نظرا لعدم حصولهم على مكان ملائم فى

الجامعات التقليدية بسبب ضعف مستوياتهم التحصيلية من جانب، والقدرة المادية للبعض من جانب آخر. وفى هذا الأمر تحطيم لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام أبناء المجتمع الواحد وتشتيت لمواردة وتفكك للروابط الأسرية وتحلل للكثير من القيم المجتمعية.

المراجع:

١- إبراهيم محمد إبراهيم، "التعليم العالى من بعد: مبرراته-نماذجه"، مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى: افاق مستقبلية، المجلد الأول، القاهرة، ٨-١٠ يوليو ١٩٩٠، ص٣٥٦،٣٧٦.

٢- شاكر محمد فتحى وهمام بدراوى وبيومى ضحاوى، "الإعلام المعلوماتى وبعض صيغ التعليم من بعد فى عالمنا المعاصر: دراسة تحليلية مقارنة"، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء ٧٢، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص٢٦.

٣- جريفل رمبل Greville Rumble، "النظام الاقتصادى للتعليم الجماهيرى عن بعد"، مجلة مستقبليات، المجلد الثامن عشر، العدد ١، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص٩٣.

٤- فرانس هنرى France Henri، "التعليم عن بعد والاتصال بمعاونة الكمبيوتر"، مجلة مستقبليات، المرجع السابق، ص٨٥.

٥- كمال يوسف إسكندر: "التعليم العالى عن بعد: وجهات نظر للتعاون الدولى ولتطويرات حديثة فى التكنولوجيا"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية، تونس، ١٩٩١، ص٧-٨.

٦- أحمد محمود الخطيب، "التجارب العربية فى مجال التعليم الجامعى المفتوح"، وقائع ندوة التعليم العالى عن بعد، مكتب التربية العربى لدول الخليج، البحرين، ٦-٢ نوفمبر ١٩٨٦، ص٤٥-٤٦. وأنظر أيضا:

- إبراهيم محمد إبراهيم، مرجع سابق، ص٣٥٢.
- سمير عبد الله الدسوقى، "التعليم الجامعى: أهدافه ومضمونه"، المؤتمر القومى لتطوير التعليم (تخطيط التعليم الجامعى فى الوطن العربى واقتصادياته، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة، ١٤-١٦ يوليو ١٩٨٧، ص٣-٦.
- ضياء الدين زاهر، "مستقبل الجامعة فى مصر: تحديات وخيارات"، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (التعليم الجامعى فى الوطن العربى)، المجلد الثالث عشر، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧، ص١٩٣-٢٦٨.

٧- محمد يوسف حسن، "دور التقنية فى تطوير التعليم العالى اتلعربى: دراسة تحليلية"، مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى: افاق مستقبلية، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ٤٢٩.

٨- شاكر محمد فتحى وهمام بدراوى وبيومى ضحاوى، مرجع سابق، ص ٤٣.

9- Rowntree, D.A., Dictionary of Education, Harper & Raid publishers, London, 1981, p. 71, Also:

- Keegan, D., The Foundations of Distance Education, Croom Helm, London, 1986, pp. 49-52. And,

- Halmbery, B., The Theory and Practice of Distance Education, Routledge, London, 1990, pp. 1-2.

١٠- شاكر محمد فتحى وهمام بدراوى وبيومى ضحاوى، مرجع سابق، ص٤١-٤٢.

١١- أحمد محمود الخطيب، "التجارب العربية فى مجال التعليم الجامعى المفتوح"، مرجع سابق، ص ٤٤-٤٥. وانظر أيضا:

- شاكر محمد فتحى وهمام بدراوى وبيومى ضحاوى، مرجع سابق، ص٨٥.

١٢- أنطونى كاى Anthony Kaye، "التعليم عن بعد: عرض لواقع الحال"، مجلة مستقبليات، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص٣٥-٤٧.

13- Bacrich, P. & Kaye, A., "New Information Technologies for Education and Training", Oxford Surveys in Information Technology, Vol. 3, 1986, pp. 271-318.

14- Kaye, A., "Introducing Computer-Mediated Communication into a Distance Education System", Canadian Journal of Educational Communication, Vol. 16, No. 1, 1987, pp. 153-166.

15- Work, W., A Choice of Future, Queen's Printer Commission on Educational Planning, Edmonton, Canada, 1972, p. 17.

16- Shale, D., "Athabasca University, Canada", in Rumble, G., Universities, Croom Helm, London, 1982, pp. 35-36.

17- Hughes, L.J., Op. Cit., pp. 47-48.

18- Shale, D., Op. Cit., pp. 47-48

19- Ibid., p. 48.

20- Ibid., pp. 45-46.

21- Ibid., pp. 43-44.

22- Ibid., p. 43.

23- Ibid., pp. 38-39.

24- **Perry, W., "The Open University", Open University Press, Millon Deynes**, London, 1976, p. 11.

25- **Streinger, M.**, "Lighting the Course Team Course", **Teching at a Distance**, No. 18, **Edmonton, Canada, 1980, p. 14**.

26- **Ibid., pp.** 13-16.

27- **Ibid., Op. Cit.**, pp.41-42.

28- **Ibid., pp.** 44-45.

29- **Ibid., pp. 46-47**.

٣٠- دومينيك لوكور Dominique Lecourt، فرنسا: المركز الوطنى للتعليم عن بعد"، مجلة مستقبليات، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨،ص ٢٤٣.

٣١- المرجع السابق، ص ٢٤٥.

٣٢- المرجع السابق، ص ٢٤٤.

٣٣- المرجع السابق، ص ٢٤٥ – ٢٤٨.

٣٤- المرجع السابق، ص ٢٤٩.

٣٥- المرجع السابق، ص ٢٤٩-٢٥٠.

٣٦- زهاو يوهوى Zhao Yuhui، "الصين: شبكة التعليم العالى عن بعد، مجلة مستقبليات، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٢٢٣-٢٣٠.

٣٧- المرجع السابق، ص ٢٣٠-٢٣١.

٣٨- المرجع السابق، ص ٢٣١.

٣٩- المرجع السابق، ص ٢٣٣-٢٣٤.

٤٠- المرجع السابق، ص ٢٣٥.

٤١- المرجع السابق، ص ٢٣٥-٢٣٧.

٤٢- المرجع السابق، ص ٢٣٧-١٣٨.

٤٣- المرجع السابق، ص ٢٣٩-٢٤٠.

الفصل الخامس
التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث التوازنات البيئية

مقدمة:

إن الاهتمام بالتربية البيئية له جذوره الثقافية والروحية منذ زمن بعيد، فلقد حث الإسلام على النظافة والنظام وعدم الإسراف أو التخريب، كما أكد الإسلام على مفهوم خلافة الإنسان لله في الأرض وتحميله كل المسئوليات لتلك الخلافة، وتسخير الأرض له، وأوضح الإسلام مفهوم التسخير بأن يستفيد المرء من النتائج دون المساس بالأصل والمصدر بالإفساد والتخريب، كما حدد الإسلام الأسلوب الأمثل لاستغلال الطبيعة، والتعايش السلمي مع الكائنات الحية، بل طالب بالعناية بها ورعايتها وعدم إيذائها، وحث على تعمير الأرض وعدم تخريبها، فلو كان في يد أحد منا فسيلة فعليه أن يغرسها حتى ولو كان ذلك عند قيام الساعة.

لقد اهتم الإسلام بالبيئة الطبيعية فحث الإنسان على النظافة وهي تشمل نظافة الثوب والجسد والمكان الذي يعيش فيه أو يصلي فيه أو يعمل فيه. كما اهتم الإسلام بنظافة الطريق فقال صلى الله عليه وسلم فيما رواه أبو هريرة رضي الله عنه: " الإيمان بضع وسبعون. أفضلها قول لا إله إلاّ الله .. وأدناها إماطة الأذى عن الطريق".

كما نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن التبول أو التغوط في الطريق، ولقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أهمية هذه الوصية النبوية، نظرا لخطورة التبول أو التغوط في الطريق أو المياه لأن ذلك ينقل كثيرا من لأمراض المتوطنة التي تسبب هلاك الإنسان مثل البلهارسيا والدوسنتاريا والإنكلستوما وغيرها.

كما عني الإسلام بالبيئة فحث على استغلال كل ما في الكون من خيرات وثروات لينتفع بها المسلمون ولتقوي الأمة الإسلامية وتصير عزيزة قوية، قال تعالى "والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون. ولكم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون. وتحمل أثقالكم إلى بلد لم تكونوا بالغيه إلا بشق الأنفس إن ربكم بكم لرؤوف رحيم. والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة ويخلق ما لا تعلمون. وعلى الله قصد

السبيل. ومنها جائر ولو شاء الله لهداكم أجمعين. هو الذي أنزل من السماء ماء لكم فيه شراب ومنه شجر فيه تسيمون. ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون. وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون. وما ذرأ لكم في الأرض مختلفا ألوانه إن في ذلك لآية لقوم يذكرون. وهو الذي سخّر البحر لتأكلوا منه لحما طريا وتستخرجون منه حلية تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون. وألقى في الأرض رواسي أن تميد بكم وأنهارا وسبلا لعلكم تهتدون. وعلامات وبالنجم هم يهتدون. "أفمن خلق كمن لا يخلق أفلا تذكرون. وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها إن الله لغفور رحيم"[١] صدق الله العظيم .

وبالتأمل في كل ما أشارت إليه الآيات الكريمة، نجد أن الإسلام حريص كل الحرص على البيئة التي تحيط بالإنسان لما فيها من نفع عام للبشرية، لذا وجب علينا أن نعمل جاهدين على المحافظة عليها حيث أن الله سبحانه وتعالى سخرها لنا للانتفاع بها، ولذا أمرنا بعدم الاعتداء عليها بأي أسلوب من أساليب الاعتداء لأن الله جعل الإنسان خليفته في الأرض ليعمرها ويحافظ عليها لا ليعتدي عليها. ولذا قال صلى الله عليه وسلم" لا ضرر ولا ضرار".

أدبيات الدراسة:

يؤكد العلماء على أن النظام البيئي يشبه حاسبة الكترونية معقدة، وعلى درجة عالية من الكفاءة التي ترتبط بمدى تعاون أجزائها المختلفة، فإذا ألم بأحد أجزائها عطب، فقد تستمر الحاسبة في العمل، لكن بكفاءة أقل، أما اذا وصل العطب لعدد من الأجزاء فقد تنهار الحاسبة كلها. وكذلك الحال في النظام البيئي، حيث يعمل الإنسان دائما على إتلاف بعض عناصر الطبيعة بطرق مختلفة من بينها التلوث بشتى صوره ، وكذلك استنزاف المصادر الطبيعية المختلفة، واختلال التوازن يتسبب عنه الكثير من الأخطار والمشاكل في النظام البيئي الكلي[٢]

النظام البيئي بطبيعته معقد، ومتنوع المكونات، متقن التنظيم، محكم العلاقات، تدور فيه المادة وتنتقل الطاقة في شبكات محبوكة الحلقات، كل حلقة تتوقف عند حد معين مهيئة الظروف للحلقة التالية، والحصيلة وحدة متكاملة يحرص الجزء فيها على الكل،

وفي جملتها تكامل يتميز بالاستمرار والاتزان. وهذا تأكيد على أن البيئة الطبيعية في حالتها العادية - دون تدخل من جانب الإنسان - تكون متوازنة على أساس أن كل عنصر من عناصرها الطبيعية قد خلق بصفات معينة يكفل للبيئة توازنها. ومن ثم يعرف التوازن البيئي بأنه بقاء عناصر أو مكونات البيئة الطبيعية دون تدخل أو تغيير يذكر. وبالتالي فإن حدوث أي نقص أو تغيير جوهري في مكونات النظام البيئي سيؤثر في درجة التكامل والتوافق بين مكوناته، وهنا يعانى النظام البيئي من الخلل والاضطراب مما يفقده توازنه وقدرته على الاستمرار بشكل عادي، ويحدث ما يسمى بالخلل البيئي[٣].

لهذا فإن القضايا البيئية، قضايا عالمية، فوحدة الكرة الأرضية حقيقة واقعة، والنظام العالمي البيئي كل متكامل، وأي تغيير بيئي يتعرض له أي مكان على سطح الأرض لا بد أن يترتب عليه أضرار ونتائج بالغة الخطورة في أنحاء أخرى من العالم.

رغم عالمية القضايا البيئية، إلا أن القضايا البيئية في وطننا العربي تتسم بقدر كبير من التفرد، فهي لا ترتبط بالإفراط في التنمية بقدر ما تنجم أساسا عن عوامل التخلف، ومن هنا فإن مشكلات وطننا العربي تتسم بأنها تجمع بين أسباب ترجع إلى الإفراط في التنمية، وأخرى تعزى إلى التفريط فيها. ومشكلاتنا البيئية تختلف وتتباين من منطقة جغرافية إلى أخرى، فتلك التي تعاني منها الأقطار النفطية غير تلك التي تواجه غير النفطي منها، ومشكلات البيئات الفيضية الزراعية تختلف أيضا على نحو جوهري عن مشكلات الأراضي الصحراوية القاحلة. وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أن مشكلات البيئة في وطننا العربي تختلف وتتغاير زمانيا ومكانيا.

لعل الكارثة البيئية التي خلفتها حرب الخليج، هي التي قفزت بالقضايا البيئية إلى الصفحات الأولى من الصحف العربية، العالمية، وجميع وسائل الاتصال الأخرى، وأصبحت من الموضوعات التي تحظى باهتمام بالغ سواء في النشرات الإخبارية أو البرامج الإذاعية والتلفازية العربية والأجنبية.

هذه الكارثة تمثل واحدة من أخطر ما شاهده هذا العالم في تاريخه الحديث من كوارث بيئية كانت بسبب القنابل الذرية (هيروشيما وناجازاكي) وتسرب الإشعاع من بعض المفاعلات (تشيرنوبل)، فالذي حدث من انسكاب النفط المتعمد أو غير المتعمد في

مياه الخليج، والحرائق التي اشتعلت في سبعمائة بئر للبترول لمدة تجاوزت العام، وذلـــك مما أدى إلى نتائج بيئية خطيرة لم يستطع العلم حتى الآن حصر آثارهـــا، التـــي ســـتظل تعاني منها الأجيال القادمة، سواء من تلوث مياه الخليج التي تعتبر أحد مصادر الشـــرب بعد تحليتها للإنسان والحيوان والطيور والنبات، إلى جانب القضاء على الـــثروة البحريـــة التي تزخر بها مياه الخليج، المحيطات المتصلة بها، وتلوث الجو بآثار النفـــط المشـــتعل، الذي أفزع العالم أجمع، والذي تجاوز منطقة الخليج كلها إلى مناطق بعيدة فـــي الشـــمال والجنوب والشرق والغرب من سطح الكرة الأرضية، كما تسبب فـــي ســـقوط الأمطـــار الحمضية التي قضت على الحياة النباتية والحيوانية، وهدد حيـــاة الإنســـان بـــالكثير مـــن الأمراض وخاصة الالتهابات الرئوية والسرطان. ناهيك عن إهدار أحد الموارد الضخمـــة للثروة غير المتجددة ، وسقوط مجتمعات بشرية كبيرة في براثن المجاعة وارتفاع نســـبة الوفيات والافتقار إلى الغذاء والدواء. بالإضافة إلى الشرخ الهائل الـــذي أصـــاب البيئـــة الاجتماعية من جراء هذه الكارثة، سواء في مجال الصحة أو التعليم أو القيم والتوجـــهات السياسية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية، إلى جانب التراث الثقافي للمنطقة(٤).

كل هذه التصرفات الجائرة والعشوائية والمتعمدة، ظهرت على جسم البيئة بشكل جلي وواضح على صورة مظاهر واقعية لا تخفى على أي إنسان الآن، ومشكلات تكشـف عن نفسها وتنعكس سلبياتها على الإنسان وصحته وسلامته. وهذه المظاهر والمشـــكلات تجددت مع مرور الزمن، وانكشفت مشكلات أخرى لم يعرفها الإنسان من قبل، وكـــانت أكثر خطورة، وأبعادها السلبية شملت جميع أنحاء الكرة الأرضية.

فبعد أن كانت هذه المظاهر والمشكلات محلية تهتم ببيئة صغيرة في بقعة مـــن بقاع الأرض الواسعة، تحولت هذه المظاهر إلى مشكلات إقليميـــة، وبعضـــها انعكســـت سلبياته على المستوى العالمي. لذلك أصبحت هذه المظاهر والمشكلات البيئية ديناميكيـــة ومتجددة، كلما انتهت مشكلة، وعرفنا أسبابها وطرق علاجها، ظهرت مشكلة أخرى أكـــبر من منها وأوسع مدى وأكثر ضررا. هذه المشكلات والقضايا البيئية المتجددة والمتغـــيرة تتطلب من الإنسان، بل تلائمه مجابهتها وحلها أيضا بصورة متجددة وحيوية، لكي يواكـب الأخطار التي ترتب على وجودها ، ويحاول منع وقوع مشكلات أخرى جديدة (٥).

لا شك أن التربية السليمة، والتعليم البيئي النظامي وغير النظامي، مـــن خـــلال المناهج الدراسية بمراحلها المختلفة، ومن خلال استغلال طاقة وتكنولوجيا وسائل الإعـــلام المختلفة، لها دور كبير في توعية وتبصير الأجيال الحالية والقادمة بالسبل الســـليمة فـــي التعامل مع عناصر البيئة، ومعرفة جميع ما توصل إليه الإنسان حتى الآن مـــن علاقـــات تربط بين مكونات البيئة، وبذلك يستطيع أن يتجنب الأخطاء نفســـها، التـــي وقـــع فيـــها السابقون، ويقدر ويحترم هذه البيئة حتى تستمر، ويتجدد عطاؤها لنا وللأجيال القادمة.

الدراسات السابقة:

وقع تحت يد الباحث في الدراسة الحالية عددا لا بأس به من الدراسات والبحوث العلمية (٢١ دراسة عربية و٥ دراسات أجنبية) اهتمت بقضايا البيئة ومشكلاتها من زوايـــا مختلفة في تناولها ومعالجتها. وقد قسمت الدراسة الحالية تلك الدراســـات الســـابقة وفقـــا لطبيعة هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور: المحور الأول يدور حول البرامج التعليمية فـــي إطار التربية البيئية في المؤسسات التعليمية، والمحور الثاني ويـــدور حـــول المؤسســـات الإعلامية بأجهزتها المختلفة وإسهاماتها المنفردة أو في إطار التكـــامل مـــع المؤسســـات التعليمية في ضـــوء القضايا البيئية، أما المحور الثالث والأخير فيدور حول نمط التعليـــم المفتوح من بعد في ظل ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي لخدمة قضايا البيئة.

وسوف تعرض الدراسة الحالية لهذه الدراسات السابقة وفقا للترتيب المحـــوري المذكور، ووفقا للتسلسل الزمني لهذه الدراسات داخل كل محور من محاورها الثلاثة.

المحور الأول: البرامج التعليمية والتربية البيئية في المؤسسات التعليميـــة وقـــد اشتمل هذا المحور على ١٠ دراسات على النحو التالي:

١ - "تأثير برنامج تعليمي في تنمية اتجاهات موجبة نحو مشكلات البيئة في بعض معـــاهد إعداد المعلمين" (١٩٧٢)[٦] ، وكان من أهم نتائج الدراســـة أن اشـــتراك الطـــلاب المعلمين في البرنامج كان فعالا وله أثره في تنمية الاتجاهات الموجبة نحو البيئة.

٢ - "مدى فاعلية بعض طرائق تدريس التربية البيئية" (١٩٧٦)[٧]. حيث وجدت الدراســـة أن التربية البيئية تشكل وحدات قليلة في برامج الجامعات.

٣ - "مدى تطابق آراء كل من طلاب المدارس العالية والآبـــاء والمعلميـــن والمـــهتمين بشئون البيئة في المجتمع المحلي بمنطقة تينسي الأمريكية في إدراكـــهم المشـــكلات البيئية وإيجاد حلول لها" (١٩٧٦)[٨]. حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تطـــابق

كبير بين أفراد العينة عدا المجموعة المكونة من الأفراد المهتمين بشئون البيئة في المجتمع بإقليم البحث.

٤ -" العوامل المؤثرة على الوعي البيئي وآراء طلاب الكليات في بعض البرامج المقدمة لهم" (١٩٧٧)[٩]. حيث حاولت الدراسة تقصي تأثير الجوانب المعرفية والثقافية والاجتماعية على وعي الطلاب واتجاهاتهم البيئية، وقد تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة بين الوعي البيئي وقرارات الطلاب ومعارفهم، ووجود علاقة بين اتجاهات الطلاب وبين وعيهم البيئي.

٥ -" تأثير برنامج في التربية البيئية على اتجاهات الطلاب الأمريكين بمدرسة طهران في إيران" (١٩٧٩)[١٠]، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير لبرنامج التربية البيئية على اتجاهات الطلاب، وأن ثقافة الفرد البيئية لها تأثير على اتجاهاته.

٦ -"إعداد برنامج في التربية البيئية لطلاب كلية الهندسة" (١٩٨٣)[١١]، حيث كشفت الدراسة عن جوانب الضعف في إعداد الطلاب من الناحية البيئية، وحاولت الدراسة الوصول إلى تحديد حاجات الطلاب في هذا المجال.

٧ -" الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية وتأثير كل من الجنس والتخصص أو نوع الدراسة على الاتجاهات البيئية لدى طلاب عينة البحث" (١٩٨٥)[١٢]، حيث توصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها: أن هناك تشابها كبير في الاتجاهات البيئية لدى الطلبة والطالبات، وأن المتوسطات قريبة من بعضها في معظم الاتجاهات البيئية مما يوحي بأن التشابه في الاتجاهات البيئية بين الجنسين أكبر من الاختلاف بينهما.

٨-" الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق: دراسة ميدانية "(١٩٨٨)[١٣]، حيث أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس (بنين- بنات) وأن هذا المتغير ليس له تأثير على الاتجاهات البيئية، ووجود دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص، وأن هذا المتغير له تأثير على الاتجاهات البيئية، إلى جانب التأكيد على أهمية التوعية البيئية وأثرها الكبير على اتجاهات الفرد البيئية ومن ثم سلوكه البيئي.

٩ -" فهم الطلاب المعلمين لمعلومات التلوث البيئي المتضمنة في مناهج الكيمياء ومرحلة الثانوية العامة " (١٩٩١)[١٤]، ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك ضعفا ملموسا في اكتساب وفهم الطلاب المعلمين لمعلومات التلوث البيئي المتضمنة في كتب الكيمياء المقررة على المرحلة الثانوية، وكان ذلك واضحا في الشعب العلمية المختلفة (الفيزياء والكيمياء -البيولوجي- الرياضيات).

١٠-" المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين" (١٩٩٣)[١٥]، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات البيئية التي تم دراستها في كتب المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة لم تظهر بالعدد المناسب، كما أن معظم المشكلات البيئية التي وردت في الكتب لم تظهر على شكل عناوين رئيسة، وفرعية، بل جاء أغلبها في محتوى الجمل، مما يشير إلى عدم التركيز على المشكلات البيئية كموضوعات أساسية مهمة. كما لم تأخذ كتب المرحلة الإعدادية في الاعتبار أولوية المشكلات البيئية التي تعاني منها المنطقة.

تعليق عام على دراسات المحور الأول:

أ - ضم هذا المحور عشر دراسات تدور في معظمها حول التربية والبيئة في إطار المؤسسات التعليمية سواء في إطار مراحل التعليم العام (الدراسات رقم ٣ ، ٥ ، ٩ ، ١٠) أو في إطار التعليم الجامعي ومعاهد إعداد المعلم (الدراسات رقم ١ ، ٢ ، ٤ ، ٦، ٧ ، ٨).

ب -اتفقت نتائج الدراسات (رقم ١ ، ٤ ، ٥ ، ٨) على أن برامج التوعية البيئية واشتراك الطلاب والمعلمين فيها له الأثر الكبير في تنمية الاتجاهات الموجبة نحو البيئة وفي تعديل السلوك البيئي.

جـ- اتفقت نتائج الدراسات رقم (٢ ، ٦ ، ٩ ، ١٠) على أن الموضوعات الدراسية أو الوحدات الدراسية والمعلومات التي تعطى للطلاب والمعلمين قليلة، ولم توضع على شكل عناوين أو موضوعات رئيسة تكون موضع الاهتمام.

المحور الثاني: البرامج البيئية في إطار المؤسسات التعليمية والإعلامية: واشتمل ١٠ دراسات على النحو التالي:

١ -"استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت" (١٩٨٥)[١٦]، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أهمية تجريب استخدام نظام الفيديو كوحدة متنقلة، وضرورة إعداد الإمكانات المادية والبشرية والفنية قبل تعميم هذا النظام على جميع مراحل التعليم في دولة الكويت، وأن استخدام أسلوب وحدة الفيديو المتنقلة في مدارس التعليم العام ومدارس رياض الأطفال يوفر الحرية الكاملة للمعلم في عرض أي برنامج تعليمي أو جزء منه وفي الوقت الذي يناسبه، وأن معظم أفراد العينة وافقوا على فكرة استخدام نظام الفيديو في التعليم وافترضوا أن تكون إدارة التقنيات التربوية هي الجهة

المسئولة. على أن تخضع البرامج التعليمية الجاهزة أو المعدة من جهات أخرى غير إدارة التقنيات التربوية للتقويم، والإجازة ثم من قبل لجان متخصصة ومن مؤسسات تربوية مختلفة.

٢ -" التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي"(١٩٨٥)[١٧]، حيث أبرزت هذه الدراسة العلاقة بين الإعلام والتعليم في الدول المتقدمة، وواقع العلاقة بين نظم التعليم والإعلام في الدول العربية، ثم قدمت بعض النماذج من الدول المتقدمة في الإعلام التربوي. كما أبرزت الدراسة قائمة الحاجات التعليمية للدول العربية، والتي ينتظر أن تسهم فيها وسائل الإعلام ومنها:

أ- **وجود قرابة ٩٠% من أطفال الأمة العربية (سن ٣- ٥)** دون حضانة أو رياض أطفال. والتحسن الحادث في هذا المجال ما زال محدودا في معظم الأحوال.

ب - وجود **أكثر من ثلث أطفال الأمة العربية** (سن ٦ - ١٤) أي أكثر من ١٥ مليون طفل وطفلة **خارج المدرسة دون تعليم نظامي** كليا أو جزئيا، وكثير من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى أوساط وبيئات أقل حظا اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وجغرافيا، ولا يستجيبون للتعليم النظامي- بمحتواه وتنظيمه الحالي - إذا وصل إليهم أو أصبح قريبا منهم.

جـ - وجود ٩٠% من شباب الأمة العربية (سن ١٨ - ٢٤) دون تعليم عال أو جامعي.

د - وجود نقص كبير في الدول العربية بوجه عام في برامج تعليم الكبار، التي تساعدهم على مواكبة تطورات العصر وتطوير أعمالهم ووظائفهم.

كل هذه الحاجات لا يمكن للتعليم النظامي وحده أن ينجزها على المدى القريب، بأساليبه وتنظيماته التقليدية أو المحسنة. ومن هنا تأتي ضرورة مساهمة وسائل الإعلام في عملية المواجهة. وهي مساهمة لا بد أن تكون ذات قيمة وفاعلية كبيرة بحكم طبيعة هذه الوسائل من حيث قدرتها على تجاوز حدود الزمان والمكان، وعلى استخدامها طرقا متعددة في التعبير والتأثير في الجمهور.

٣ -" التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري " (١٩٨٧)[١٨]. وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة رقم (٢) في تحديد الحاجات التعليمية للمجتمع المصري، التي يمكن لوسائل الإعلام أن تسهم في تغطيتها، وكان من بين تلك الحاجات: زيادة الإقبال على التعليم بسبب ظاهرة الانفجار السكاني، مما أدى إلى ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات والمعامل بالطلاب مع عدم توفر

التجهيزات المناسبة، ثم تقدم تكنولوجيا التعليم وعدم قدرة النظام التعليمي الحالي على توفيرها لقلة الإمكانات المادية. ولهذا ركزت هذه الدراسة على فهم جوانب العلاقة بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية متمثلة في وسائل الإعلام وتحليلها ضمن إطار حياتنا المعاصرة، انطلاقا من الافتراض بشمولية وسائل الإعلام وتقدمها وتطورها.

٤ -" تأثير وسائل الإعلام في العملية التربوية " (١٩٨٧)[١٩]، حيث ركزت هذه الدراسة على دور الإعلام الصحفي والإذاعي والتلفزيوني، وانعكاسات هذا الدور على العملية التربوية. ومدى تحقيق هذه الوسائل لأهدافها وأهداف التربية، ومدى التكامل والتفاعل بين الإعلام الصحفي والإذاعي والتلفزيوني وبين العملية التربوية، وأكدت الدراسة ضرورة التنسيق بين الإعلاميين والتربويين في تحقيق أهداف المجتمع وخططه التنموية في كل من المجالين الإعلامي والتربوي .

٥ -" الإعلام وقضايا البيئة: دراسة تطبيقية على جمهورية مصر العربية" (١٩٩١)[٢٠]، تؤكد هذه الدراسة على الدور المتزايد للإعلام والاتصال بالجماهير باعتباره عنصرا أساسيا من العناصر التي تشكل هيكل المجتمع وبنيته الاجتماعية والثقافية والتربوية والمعرفية، والدور المنوط بالمؤسسات الإعلامية في التعامل مع مشاكل البيئة عن طريق تنمية الإحساس لدى المواطن بضرورة الاهتمام بها والمحافظة عليها، حيث إن البيئة أصبحت ضرورة حياة. لأن أية مشكلة تتعرض لها حياتنا اليومية تتصل بشكل أو بآخر بالبيئة.

٦ -" الإعلام وقضايا البيئة: دراسة تطبيقية على سلطنة عمان" (١٩٩١)[٢١]، أظهرت الدراسة هذه أن ٣ر٥٨% من العينة (شخصيات عامة) أكدوا على ضرورة التنسيق والتكامل بين المؤسسات المختلفة ذات الاهتمام بالبيئة: كالجهات التعليمية والإعلامية والصناعية ... الخ، والعمل على إدخال مادة التربية البيئية في كافة المراحل التعليمية والتخصصات العلمية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإعلام العماني قد نجح في إمداد الأفراد بالمعلومات البيئية وتشكيل الآراء والاتجاهات المدعمة للجمهور التي تبذلها السلطنة في هذا المجال. وجاء التلفزيون في مقدمة المصادر التي أمدت القائمين بالاتصال بمعلومات حول القضايا البيئية ومشكلاتها.

٧ -" التلفزيون والطفل" (١٩٩٣)[٢٢]. أظهرت هذه الدراسة أن التلفزيونات العربية تعرض برامج كثيرة مستوردة. وهو ما يعبر عن التدني في الإنتاج، وعدم المقدرة على سد حاجات الأطفال من البرامج المناسبة لهم، إلى جانب الشكوى المستمرة من

عدم وجود معدين ومحررين ومخرجين، وتدني مستوى استثمار التقنيات الإعلامية في المنطقة العربية بما يخدم الإعلام التلفزيوني وبرامج الأطفال بشكل خاص، كما أبرزت نتائج هذه الدراسة ضعف العلاقات والروابط بين منتجي البرامج والمخططين التربويين في الوطن العربي بشكل عام.

٨ -" نحو سياسة تربوية عربية لمواجهة الهيمنة الإعلامية الغربية" (١٩٩٢)[٢٣]، أكدت هذه الدراسة على أن التربية العربية – بسياساتها، وبنيتها وآليات عملها – ليس بمقدورها وحدها الاضطلاع بمهمة حماية الأطفال والمتعلمين العرب من اثار الهيمنة الإعلامية الدول المتقدمة. كما دعت الدراسة إلى ضرورة الاتفاق على فلسفة عربية للتربية، والتنسيق والتكامل بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية، ثم تنشيط سبل التفاعل والتكامل بين المدرسة والبيت.

٩ -" المدخل الاجتماعي للإعلام والبيئة: دراسة في عنصر الوعي من منظور عربي" (١٩٩٣)[٢٤]، أكدت هذه الدراسة على أن غياب الوعي الاجتماعي بمظاهره المتعددة يشكل القضية المحورية، التي تضاعف من قضايا الإعلام والبيئة، وأن الوعي الاجتماعي لا يمكن أن يتوافر وتتكامل عناصره في المجتمع في غياب توافر العديد من المقومات الهيكلية الاقتصادية والاجتماعية والتربية والتعليمية. كما أكدت هذه الدراسة على أن التربية والتعليم والإعلام والاتصال الجماهيري جزء من كل، فهي أنظمة فرعية من نظام كل شامل يحتوي إلى جانب ذلك على المؤسسات والتنظيمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتعددة في المجتمع ولابد من تظافر كل هذه المؤسسات لتعميق الوعي البيئي.

١٠- "دور وسائل الإعلام في التنمية البيئية ومواجهة الغزو الثقافي" (١٩٩٥)[٢٥]، كشفت هذه الدراسة عن الدور المؤثر والفعال، الذي تتمتع به وسائل الإعلام وقدرتها الكبيرة على الإسهام الفعال في بناء الإنسان، وقدرتها على مواجهة الغزو الثقافي القادم من الفضاء من خلال قنواتها التلفزيونية الأم والإقليمية، وكذلك الرؤى والايدولوجيات المتباينة التي يمكن أن يحدثها هذا الغزو والاحتفاظ بجماهيرها. والتأكيد على دور القنوات التلفزيونية الإقليمية، وحتمية ارتباطها بالمجتمع البيئي وقيمه.

تعليق عام على دراسات المحور الثاني:

أ- ضم هذا المحو عشر دراسات حول أهمية وسائل الإعلام المختلفة في تنمية الوعي البيئي والنهوض بالبيئة بالتكامل بينها وبين المؤسسات التربوية والتعليمية والثقافية

والاقتصادية والاجتماعية المختلفة . بحكم طبيعة هذه الوسائل من حيث قدرتها على تجاوز حدود الزمان والمكان وشموليتها وتقدمها وتطورها. (الدراسات رقم ١ ، ٢ ، ٣، ٥ ، ٨ ، ٩)

ب - كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة التنسيق بين الإعلاميين والتربويين في تحقيق أهداف المجتمع وخططه التنموية في المجالين الإعلامي والتربوي (الدراسات رقم ٤ ، ٦ ، ١٠)

جـ -كما أكدت هذه الدراسات على ضعف الروابط بين منتجي البرامج الإعلامية والمخططين التربويين في الوطن العربي بشكل عام، إلى جانب عدم توفر المحررين والمنتجين والمخرجين لهذه البرامج بالقدر المناسب، ومن ثم عدم الإلمام الكافي بالمشكلات البيئية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية (الدراسات رقم ٧ ، ٩ ، ١٠).

د - كما أكدت هذه الدراسات على قدرة بعض وسائل الإعلام على تعميق الوعي البيئي وخاصة برامج الفيديو والبرامج التلفزيونية والصحفية (الدراسات رقم ١ ، ٦ ، ٩ ، ١٠).

المحور الثالث: التعليم المفتوح من بعد في ظل ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي لخدمة قضايا البيئة، واشتمل هذا المحور على ٦ دراسات على النحو التالي:

١ - " نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية" (١٩٨٠)[٢٦]، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية استخدام الوسائل التقنية الحديثة لمعاونة بعض الأقطار العربية على مواجهة بعض مشكلاتها التعليمية ورفع كفاءة العملية التعليمية ذاتها عن طريق الاستعانة بالاتصالات الفضائية لتوسيع مجال الإفادة من الجامعة المفتوحة، بحيث لا يقتصر ذلك على بلد عربي دون آخر، نظرا لتشابه المشكلات التعليمية التي تواجه البلدان العربية، وسهولة ربط أنظمة الاتصال العربية بعد إقامة الشبكة الفضائية العربية.

٢ - " دور التعليم من بعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي" (١٩٨٧)[٢٧]، هذه الدراسة بحثت موضوع ديمقراطية التعليم ودور التعليم من بعد في تحقيقها، وانطلقت من أن التعليم من بعد هو أحد الصيغ الجديدة التي لم يأخذ بها النظام التعليمي العربي ولذلك ينبغي الأخذ بها.

٣- " نظام التعليم المفتوح في الوطن العربي" (١٩٨٧)[٢٨]، أكدت هـذه الدراسة على حاجة المجتمع العربي للتعليم من بعد، وأشارت الدراسة إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في الوطن العربي، وعجز المجتمعات العربية عن الاستجابة لهذا الطلب بالأساليب التقليدية. وأكدت هذه الدراسة على أيضا ضرورة الإفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في هذا المجال . كما أوصت الدراسة بضرورة إنشاء جامعة عربية مفتوحة تستجيب لحاجات الأفراد وحاجات التنمية في الوطن العربي.

٤- " التعليم العالي من بعد: مبرراته– نماذجه" (١٩٩٠)[٢٩]، أبرزت هذه الدراسة جوانب القصور في مؤسسات التعليم العالي، وأوضحت مبررات الأخذ بصيغة التعليم من بعد ومنها: عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، الذين ينتهون من المرحلة الثانوية، والتصلب والجمود والشكلية سواء في هياكل المؤسسات وبناها التنظيمية أو في محتوى برامجها ومناهجها أو في الطرق والوسائل والإجراءات التي تعتمدها. وأكدت هذه الدراسة على أهمية اتخاذ القرارات المهمة والمتعلقة بأوجه الإفادة من شبكات الاتصالات الفضائية والأقمار الصناعية، في إطار من التعاون بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية.

٥- " التعليم الجامعي المفتوح من بعد كبديل تعليمي للتعليم التقليدي(١٩٩٠)[٣٠]، أكدت هذه الدراسة على وجود بعض السلبيات، التي تؤثر في التعليم الجامعي التقليدي، والتي سبق بيانها في الدراسات السابق التعرض لها، إلى جانب تعرض الدراسة بالبحث والتحليل لمفاهيم وأشكال وملامح وواقع التعليم الجامعي المفتوح من بعد، وقدمت بعض النماذج من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

٦- " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر (١٩٩٤)[٣١]، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الإعلام المعلوماتي والتعليم العالي من بعد، وتحليل بعض صيغ التعليم العالي من بعد من منظور الإعلام المعلوماتي، وبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما، ثم قدمت الدراسة تصورها المقترح لكيفية تطبيق التعليم العالي من بعد وذلك من منظور الإعلام المعلوماتي في الجامعات المصرية، وأبرز ذلك التصور المقترح أهمية توظيف الثقافة المعلوماتية في التعليم النظامي بما يفيد تحقيق فلسفة الإعلام المعلوماتي وتطوير أهداف التعليم العالي في ضوء مفهوم التربية المستمرة، بما يحقق كينونة التعليم من بعد ويسهم في تحقيق الإعلام المعلوماتي، وتفعيل البنية الإدارية.

والتنظيمية للتعليم العالي بما يزيد من كفاءته وفعاليته، ثم توجيه البرامج الدراسية لخدمة المعلوماتية التي تتخذ التنمية المجتمعية مدخلا لها.

تعليق عام على دراسات المحور الثالث:

ضم هذا المحور ست دراسات تدور في معظمها حول التعليم المفتوح خاصة في مجال التعليم العالي من بعد، وأهميته للوطن العربي، لقدرته على علاج بعض جوانب القصور في التعليم العالي التقليدي. كما أوصت دراسات هذا المحور بضرورة التعاون بين البلدان العربية في إقامة الجامعات المفتوحة وإقامة شبكات الاتصالات الفضائية والإفادة من الأقمار الصناعية العربية وغير العربية لبث البرامج التعليمية والثقافية في إطار التعليم الجامعي من بعد بغرض التقليل من سلبيات النظم التعليمية التقليدية من جانب، ومواكبة التقدم التكنولوجي والعلمي والانفجارات الثورية في عالم المعرفة من جانب اخر. إلى جانب دراسة النماذج المتقدمة في هذا المجال والإفادة منها بما يتناسب وقيم وإمكانيات وخطط التنمية في الوطن العربي.

مشكلة الدراسة:

باستقراء الواقع في الإطارين العالمي والإقليمي (العربي)، وفي ضوء أدبيات الدراسة، وما كشفت عنه الدراسات السابقة التي وقعت تحت يد الباحث في ضوء الوقت المتاح لإعداد هذه الدراسة، يمكن صياغة المشكلة وتحديدها في التساؤل الرئيس التالي:

س: ما أهم مجالات التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث التوازنات البيئية؟

ويمكن أن تتفرع من هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية هي:

س١: ما أهم صور الخلل وعدم التوازن المحيطة بالبيئة العربية؟

س٢: ما أهم الجهود الدولية والإقليمية والمحلية في مجال حماية البيئة؟

س٣: ما دور كل من المؤسسات التعليمية والإعلامية في مجال نشر الوعي البيئي؟

س٤: كيف يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية في الوطن العربي تحقيق التوازن المنشود للبيئة ؟

الأسلوب المنهجي المستخدم في الدراسة:

• سارت الدراسة الحالية وفق أسلوب منهجي ، يعتبر أحد المداخل المنهجية العلمية المعروفة والملائمة لبحث المشكلات التربوية والتنبؤ بالتصورات والحلول المناسبة

لها، وهو أسلوب حل المشكــلات Problem Solving Aprroach **للمفكـــر الـــتربوي** الإنجليزي براين هولمز B. Holmes، **الذي يقوم على افتراض مؤداه: إذا حدث تغير في** أحد جوانب المجتمع (النظام الكلي، المؤسسة، قرارات، **مادي، معنوي ... الخ) ولم يقابلــه** تغير مماثل في الجوانب **الأخرى المرتبطة به بنفس القدر (القوة، السرعة، الزمـــن) فـــإن** هناك خللا أو مشكلة[٣٢].

المشكلة تنشأ من الفجوة بين **التغيرات غير المتزامنة، أو الفجوة بين مـــا تنـــص** عليه الدساتير والقوانين واللوائح **التنفيذية والقيم Normative Pattern وبين المؤسســـات** والمنظمات التي تقوم على تنفيذها Institutional Pattern، **وبين البيئة الطبيعية بما فيها** من مصـــــادر مختلفة، تستمد منها هذه المؤسســـات والمنظمـــات **طاقتــها الاقتصاديـــة** والاجتماعية والبشرية Physical Pattern **أو بين كل هذه المتغيرات الثلاثة وبين طـــرق** التفكير وأساليب العمل والسلوك البشري علـــى جميـــع المســـتويات Mental States Pattern[٣٣].

هذا التصور المنهجي الذي قدمه **براين هولمز كمدخل أو أسلوب لحل المشكلات** اعتمد فيه على أفكار كل من المفكرين **جون ديوي J.Dewey الرائد التربوي الأمريكـــي** وكارل بوبر K.Popper المفكر **والفيلسوف العلمي النمساوي الانجليزي[٣٤]**.

والخطوات المنهجية العلمية لهذا الأسلوب تتمثل فيما يلي:[٣٥]

أ-	تحليل المشكلة أو تعقلها	**Problem Analysis or Intellectualization**
ب-	فـــرض الفـــروض، أو صياغـــة السياسات أو الحلول	**Hypothesis or Policy Solution Formulation**
جـ-	تحديد العوامل المتصلة بالمشكلة	**The Specification of Initial Conditions**
د-	التنبوء لأقرب الحلول منطقية	The Logical Prediction from Adopted Hypothesis
هـ-	المقارنة بين الحل المنطقي والواقع الحقيقي	The Comparison of Logical Predicted Outcomes With Observable Events

وفي ضوء هذا التصور المنهجي وخطواته المحددة ، كيف يمكن تطبيقه على مشكلة الدراسة الحالية:

للإجابة على ذلك يرى أن هذا الأسلوب المنهجي بتصوره الفكري وخطواته المنهجية قد ساعد في تحديد مشكلة الدراسة الحالية بشكل واضح ودقيق، كما أسهم في التنبوء بالحلول المنطقية لها - من وجهة نظر الباحث - ومن ثم يمكن تحديد المشكلة بوضوح من خلال ابراز عناصر التغير وعناصر عدم التغير التي طرأت على البيئة في مجتمعنا العربي على النحو التالي:

أولا: عناصر التغير Change Elements

أ- النقص التدريجي في الموارد الطبيعية والاقتصادية.

ب- التقدم العلمي والانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.

ثانيا: عناصر عدم التغير No - Change Elements

أ - الزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الاستهلاكية.

ب- الجمود والتخلف في النظم التعليمية والأطر الحضارية.

وفقا لهذا الأسلوب المنهجي والعلمي، الذي سارت الدراسة على نهجه، ووفقا لعناصر التغير وعناصر عدم التغير التي تم طرحها، فإنه يمكن القول: إن هذا الأسلوب المنهجي ساعد على تحديد المشكلة بشكل دقيق فيما يلي:

أ - عدم التوازن بين النقص التدريجي في الموارد الطبيعية والاقتصادية وبين الزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الاستهلاكية. وهذا معناه أن هناك فجوة بين البيئة الطبيعية Physical Patter وبين القيم والمعايير المتضمنة في الدساتير والقوانين واللوائح Normative Pattern هذا من جانب وبين أنماط التفكير البشري Mental States Pattern من جانب آخر.

ب - عدم التوازن بين التقدم العلمي والانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية وبين الجمود والتخلف في النظم التعليمية والأطر الحضارية. وهذا معناه أن هناك فجوة بين أنماط التفكير البشرية Mental States Pattern وبين المؤسسات المجتمعية القائمة على ناتج هذا التفكير Pattern Institutiona

في ضوء ما تقدم، يمكن القول: إن الدراسة الحالية قد حققت الخطوة الأولى من خطوات هذا الأسلوب المنهجي وهي (تحليل المشكلة أو تعقلها).

أما الخطوة الثانية والمتعلقة بفرض الفروض أو صياغة السياسات المقترحة، فإن الدراسة انطلقت من فرضية مؤداها: " أن التكامل بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية يؤدي إلى إحداث التوزانات البيئية".

أما الخطوة الثالثة والمتعلقة بتحديد العوامل القريبة والمتصلة بالمشكلة موضع الدراسة فقد تم صياغتها في عناصر التغير وعناصر عدم التغير التي سوف تجيب عنها الدراسة من خلال الإجابة على أول أسئلتها الفرعية وهو:

س١: ما أهم صور الخلل وعدم التوازن المحيطة بالبيئة العربية؟

أ- عدم التوازن بين النقص التدريجي في الموارد الطبيعية والاقتصادية – والزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الاستهلاكية:

من الظواهر الخطيرة التي تواجه العالم، نقص الموارد الطبيعية، التي أصبحت من أخطر المشكلات التي تهدد الإنسان على سطح الأرض. فقد أدى زيادة الطلب على البيئة ومواردها المختلفة، والسعي لإشباع الحاجات والمطالب البشرية، إلى زيادة الضغوط على البيئة الطبيعية، مما أدى إلى ظهور مشكلات الغذاء التي تتمثل في نقص الموارد الطبيعية. وترجع زيادة معدلات الاستهلاك إلى عدة عوامل متشابكة، منها: الزيادة السكانية وعدم مواكبتها لزيادة الإنتاج، كما ترجع إلى القوة الشرائية لبعض فئات المجتمع المتجهة إلى الاستهلاك، سواء على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي. فقد زادت معدلات الاستهلاك في الفترة الأخيرة من جميع الموارد المتاحة وبخاصة الموارد الغذائية ومياه الشرب ومصادر الطاقة، فضلا عن مظاهر الإسراف والبذخ في الإنفاق العام في المؤسسات والمصالح الحكومية[٣٦]. ولذا تؤكد إحدى الدراسات على أن الخلل الديموجرافي يحدث إذا تجاوزت نسبة الزيادة السكانية قدرة المصادر البيئية على تجديد مواردها. أو كانت هذه الموارد غير متجددة، أو إذا ترتب على الزيادة السكانية والحاجة إلى سد احتياجاتها، استنزاف الموارد البيئية وإهدارها[٣٧].

لكي يحقق الإنسان توازنا بين متطلباته المتصارعة في التزايد مع النمو السكاني والتطلعات الاستهلاكية، وبين قدرة البيئة على العطاء وعلى الاستيعاب، فإن عليه أن يدير شئون البيئة كما يدير رب البيت شئون أسرته، ومن هنا يتعين عليه أن يدرك علاقاتها

وقدراتها واستجاباتها، حتى يستعيد الإنسان الانسجام بين حياته ومتطلباتها وبين الاتـــزان السليم في النظـــم البيئـــة، التي يعيش في إطارها، ولتكون التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس بيئيـــة سليمة، تضمن للإنسان احتياجاته دون أن يفسد بيئته[٣٨] على هدي مـــن قول الله تعالى: " كلوا واشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين"[٣٩] صـدق الله العظيم .

لقد حان الوقت لإعادة النظر في العلاقة بين التنمية والبيئة ، اللتان ينظر البعـض إليهما على أنهما نشاطان متناقضان، باعتبار أن التنمية تعني زيـــادة الإنتـــاج الصنـــاعي والزراعي والاقتصادي، هذه الأنشطة التي لها آثارها الجانبية الضـــارة كزيـــادة انبعـــاث الملوثات واستخدام المبيدات – إذ هما في حقيقة الأمر صنوان متجانسان. فالتنمية تســـعى إلى توفير حاجات الإنسان وتنمية ظروفه المعيشية، والحفاظ على البيئة يهدف إلى ترشـيد الاستهلاك للموارد والحد من التلوث بما يضمن استمرارية إنتاج البيئة، لأن البيئة تشـــكل الإطار الرحب لحياة الإنسان ومصدر مقومات معاشه من غذاء وكساء ومأوى. والواقـــع أن القول بأن التنمية بطبيعتها تؤدي إلى إهدار المصادر البيئية أو تلوث البيئة، قول جانبـــه الصواب. صحيح أن هناك مخاطراً تهدد النظم البيئية في الدول الصناعيـــة ناجمـــة عـــن الإفراط في الإنتاج والاستهلاك، الا أن الخطر الرئيس على البيئة في العالم الثالث يتمثـــل في التخلف الحضاري[٤٠].

في ضوء ذلك، كان من أهم الأهداف التي سعت وتســـعى لتحقيقـــها التربيـــة تعريف الإنسان بمقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية، وكيفية تعامله معها بطريقة تكفل لـــه حسن استغلالها، مما يؤدي إلى التوازن بينه وبين تلك المصادر لاستمرار وجوده وتمتعـــه بتلك المستويات من المعيشة التي توصل إليها عن طريق كفاحه الدائب على مر العصور.

من المعروف أن الإنسان يعتمد اعتمادا مطلقا في حياته وتقدمه على البيئة ومـــا فيها من مصادر طبيعية، يعتمد عليها فـــي تطويـــر معيشـــته ومؤسســـاته الاجتماعيـــة والاقتصادية. وعلى الرغم من أهمية المصادر الطبيعية لحياة الإنسان واعتمـــاده اعتمـــادا كليا عليها لبقائه وتطوره وتطوير سبل معيشته إلا أن حسن استغلالها وصيانتـــها أصبـــح أمرا حتميا نتيجة لتزايد عدد السكان التدريجي بالنسبة للمصـــادر المحـــدودة علـــى هـــذا الكوكب، الذي نعيش عليه[٤١] .

ويتضح لنا الخلل البيئي والاضطراب الذي يفقد البيئـة الطبيعيـة والاجتماعيـة توازنها المنشود، من خلال عرض الأمثلة التالية للخل البيئي، وما ينجم عنه من أخطـار ومشكلات مباشرة أو غير مباشرة، مما يؤثر على البيئة الصحية للإنسان:

- سفن الشحن البحري والناقلات العملاقة التي تقذف بها في المخلفات فـي ميـاه البحار والمحيطات، وكذلك مياه التوازن أو الصابورة التي تنقلها من مكـان إلـى اخر بما فيها من كائنات حية وملوثات من بيئة لأخرى.
- الغذاء والبيئة، ولا يتعلق الأمر فقط بنقص الغذاء أو ظاهرة سوء التغذية كما هـو الحال في البلاد الفقيرة، بل يتعداه إلى الدول الغنية بسبب الإفراط فـي اسـتخدام مواد غذائية تسبب أضرارا كبـيرة بالصحـة الزيـوت والشـحوم والنشـويات والحلويات، التي غالبا لا تلائم أصحاب الحرف الناعمـة بـل تناسـب أصحـاب الاعمال الشاقة، والتي تستنفذ كطاقة تلائم طبيعة أعمالهم.
- أما ما يتم في بيئتنا العربية بعامة والخليجية بخاصة ومع أصحاب الحرف الناعمة والمكاتب بصفة أخصهم يقبلون على الطعام وطريقة إعداده إقبالا كبـيرا، قـد يضر بالصحة، ويصيبهم أمراض القلب والسمنة المفرطة والسـكري وأمـراض المفاصل.
- التلـوث البيولوجي، الناتج عن وجود كائنات حية مرئية أو غير مرئية بـالعين، نباتية أم حيوانية، والحشرات والطحالب. ووجود بعض هذه الكائنات بصورة غـير طبيعية (النقص أو الزيادة) مما يحدث تغيرا ملموسا في الوسط البيئي ينتج عنـه حدوث أمراض للإنسان، وتلوث للبيئة.
- المناشط الترويحية في البر وعلى الشواطيء المختلفة ، التي يصاحبـها مناشـط عديدة تحدث خللا في البيئة، مثل تراكم كميات كبيرة من المخلفات التي تترك فـي البر أو على الشواطيء وتكون بمثابة مستنبت أو مستودع للعديـد مـن مسـببات الأمراض التي تنتقل للإنسان.
- المناخ والصحة ، يدرك الإنسان بشكل جيد مدى تأثير المنـاخ علـى صحتـه. وللمناخ تأثير فسيولوجي ونفسي على الإنسان، وهذه التأثيرات قد تكون مباشرة في حالة تعرض الإنسان لموجات البرد والحرارة والرطوبة الجوية العالية، أو تكـون تأثيرات غير مباشرة عن طريق الميكروبات والحشرات التي تنتشر تحت ظـروف جوية معينة[٤٢] .

وتستهدف العالم اليوم أنواع كثيرة من المخاطر المرضية الناتجة عن الخلل البيئي. بسبب تدخل الإنسان دون اعتبار لقدرة البيئة على استيعاب هذه التدخلات. فالنظام البيئي له طاقة احتمال يجب إدراكها حتى لا تتدهور البيئة ويخسر الجنس البشري بقاءه.

ب - عدم التوازن بين التقدم العلمي والإنفجار المعرفي، والثورة التكنولوجية من جانب، وبين الجمود في النظم التعليمية، والتخلف في الأطر الحضارية من جانب آخر.

يستهدف العصر الحالي تقدما هائلا في المعرفة، التي تتضاعف بشكل كبير يجعل من الصعب السيطرة عليها، ويفرض في الوقت نفسه فروعا جديدة من العلم تترك أثرا بعيدا على الإنسان، فالإنفجار المعرفي يأتي بالجديد من الأفكار والقيم والتصورات الحديثة التي تفرض نفسها على النظم التعليمية للوفاء بمتطلباتها والاستجابة لها. وعلى التعليم أن يضطلع بمسئوليات جديدة تتمثل في تكوين اتجاهات موجبة نحو الحضارة العالمية وتقدير الثقافات وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاء والاختيار من بين طوفان المعرفة دون تعصب أو تحيز فكري، والحفاظ على الهوية الوطنية أمام حتمية الاتصال والتواصل مع ثقافات الآخرين(٤٣).

وفي ضوء ذلك، أصبح على التعليم أن يقوم بمسئوليات جديدة تتجه إلى تنمية قدرة الإنسان على الإفادة منها، حيث تركت هذه المعرف بصمات واضحة على العمل والإدارة والإنتاج والتعليم الجامعي. وهذا بدوره يتطلب تجديد البنى والهياكل التعليمية تجديدا مستمرا بحيث يتكيف مع مستلزمات العلم المتجددة والمهارات التقنية المتطورة.

وهذا فإن التطور في مجال الاختراعات العلمية والتطبيقات التكنولوجية في مختلف مناشط الحياة أصبح يؤثر في الجامعات ويستلزم منها تطويرا لوظائفها وأساليب عملها، بل إنه يكاد يكون سببا من أسباب تفجر المعرفة في داخلها، وتطور التطبيقات التكنولوجية في معاملها(٤٤). والأمر لا يقتصر على مجرد نقل العلم والتكنولوجيا واستيرادها. بل يتعدى ذلك إلى غرس المنهج العلمي في التفكير والتمكن من إقامة البنية الأساسية لإنتاج العلم والتكنولوجيا، فالتعليم الجامعي مطالب إذن بإنتاج التكنولوجيا الحديثة وليس الاقتصار على صيانتها ونقلها فقط حتى يتحقق استقلال الاقتصاد القومي(٤٥).

هكذا أصبحت السيادة الكبرى للعلم بنظرياته وأساليبه، وأصبحت التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الناتجة عن العلم مقياسا له. كما اتسعت معرفة الإنسان بأسرار الكون وسيطرته على بعض جوانب الطبيعة، وترتب على تزايد المعارف وتراكمها ظهور أفكار وقيم جديدة، وازدادت الهوة بين المجتمعات المتقدمة والنامية، وتوطدت العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والتنمية، كما ازدادت قدرة الإمكانات، التي توفرها التكنولوجيا لتغيير طابع التنمية الاقتصادية واتجاهاتها التي صاحبتها تغيرات في العلاقات الاجتماعية المرتبطة بها.

كل هذه المقدمات توضح أن هناك اختلالا في علاقات التوازن والتناسب في النمو بين الموارد البشرية كما وكيفا، وبين الموارد الطبيعية، بالإضافة إلى استمرار الثورة التكنولوجية وانعكاساتها الفائقة على المجتمعات، باعتبارها عاملا مساعدا على إقامة تنمية اجتماعية متوازنة ومتواكبة مع التنمية الاقتصادية في وقت واحد. إلا أن ذلك في حد ذاته يعتبر أحد التحديات، التي لا يمكن مواجهتها إلا بتعليم جامعي يوفر قدرات علمية متطورة تقود عملية التقدم الاجتماعي والاقتصادي في الطريق المأسول. إلا أن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي أدى إلى زيادة استغلال الموارد الطبيعية بكل أنواعها، وطور قدرة الإنسان على السيطرة على البيئة وتغييرها، وبالتالي زادت احتمالات حدوث الخلل وعدم التوازن البيئي. حيث أدت عملية التنمية السريعة في أحوال كثيرة إلى اختلال توازن العديد من النظم البيئية التي كانت في حالة توازن لقرون طويلة عملت أثناءها على خدمة مصالح الإنسان المحددة في ذلك الوقت. ولكن أدى الإخلال بمكونات البيئة على المدى الطويل، إلى أضرار كثيرة للإنسان، وحتم ذلك تكثيف الجهود الإعلامية لتعريف الشعوب بالبيئة ومكوناتها والقوانين، التي تحكمها، والضغط على صانعي القرار لتحقيق التنمية بشكل يتفق مع قوانين البيئة وليس ضدها، حتى تتحقق التنمية القادرة على الاستمرار. فقد أثبتت التجربة أن نسبة كبيرة من الأضرار تحدث نتيجة لعدم وجود وعي بيئي(٤٦).

إن التقدم التكنولوجي في العالم المتقدم يقوم على أسس حضارية واضحة المعالم، تتمثل في القيم الثقافية والحضارية والقواعد، التي ترتكز عليها النظم الاجتماعية والاقتصادية في تلك المجتمعات وانعكاساتها الواضحة على المؤسسات التعليمية والقرارات التربوية والتعليمية المواكبة لهذه التطورات التكنولوجية. فالتكنولوجيا وليدة

المجتمعات التي أنتجتها، والإنتاج التكنولوجي لسد احتياجات حقيقية في تلك المجتمعات المتقدمة، ولهذا كان الاستعداد لاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها تطبيقيا في بيئاتها الأصلية محققا لأهدافه.

بينما الوضع في دول العالم الثالث ومنها مجتمعاتنا العربية، ووفقا للقوى الثقافية المحيطة بهذه المجتمعات العربية، أدى إلى عدم التوازن بين القدرة المادية على استيراد التكنولوجيا المتقدمة- بل الأكثر تقدما- وبين عدم الاستعداد الكافي من جانب القائمين على المؤسسات التعليمية (مشرعين- متخصصين- معلمين- أولياء الأمور- التلاميذ)- لوضع هذه التكنولوجيا في بيئتها الصحيحة والإفادة بالشكل الذي يتناسب وقيمتها الاقتصادية والعلمية.

ولقد ظهر هذا الخلل نتيجة تجاهل بعض المخططين التربويين لتلك الخلفيات الثقافية للدول المصدرة لهذه التكنولوجيا المتقدمة، لا سيما النظم الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول الغربية والكيفية، التي ينظرون بها إلى نظام التعليم بشكل عام من جهة، والمعتقدات غير الصائبة والمشاعر واتجاهات الرأي السالبة السائدة عند بعض قطاعات المجتمع نحو التكنولوجيا وتقنياتها المختلفة من جهة أخرى. وقد ثبت أن لدى كثير من الناس معتقدات واتجاهات رأي من هذا القبيل نتيجة لقلة إدراك طبيعة وإمكانات هذه التقنيات التكنولوجية، حيث يشعر البعض أنها ستسلب المجتمع من وسائل التحكم في مصيره وأنها في النهاية سوف تدمر الحس البشري والعلاقات الاجتماعية[٤٧]. هذا إلى جانب المعوقات الاقتصادية المتمثلة في الالتزامات المالية الكثيرة المرتبطة بالصيانة والتشغيل، والمتابعة لهذه التقنيات التكنولوجية والمتطورة بشكل سريع والمتدفقة إلى الأسواق خلال فترات قصيرة مما يجعل تكنولوجيا اليوم مستهلكة تقنيا في الغد[٤٨].

هكذا تتضح لنا الهيمنة التكنولوجية على مختلف أوجه الحياة في المجتمعات المعاصرة، وما أحدثته من تغيرات جذرية في طريقة الحياة التي يعيشها الإنسان وتعديل سلوكياته وفقا لهذا التأثير التكنولوجي، بل ونظرته العامة لكل ما حوله. ولم لا ؟ وقد أدى هذا التقدم التكنولوجي إلى مزيد من الثروة، ومزيد من الاستهلاك، ومزيد من التعليم، ومزيد من الاتصال، ومزيد من الانتقال وتبادل المنافع، بل ومزيد من تبادل المعتقدات

والأفكار والقيم والأنماط السلوكية. لقد تم كل هذا في مدة وجيزة لا تتجاوز الواحد بالمائة من تاريخ الإنسان المعروف.

لقد رأت الدراسة الحالية أن تخرج من هذه الأزمة بدعوة رجال التربية والتعليم، ورجال الإعلام إلى توحيد جهودهم في إطار تنظيمي محسوب ومقنن، لإيقاظ الوعي العلم وتعميقه لدى جماهير الشعب بكل طوائفه في العالم العربي، لإدراك المعنى الشامل للبيئة الصحية والسليمة، والقائمة على علاقات التوازن العادل بدلا من الخلل والاضطراب.

هكذا تكون الدراسة الحالية قد انتهت من الخطوات المنهجية الثلاث الأولى، ويتبقى الخطوتان الرابعة والخامسة من الأسلوب المنهجي الذي سارت الدراسة الحالية على نهجه. وسوف يتم ذلك عند الإجابة على بقية التساؤلات الفرعية التي سبق عرضها في مشكلة الدراسة.

السؤال الثاني وإجابته:

س٢: ما أهم الجهود الدولية والاقليمية والمحلية في مجال حماية البيئة؟

وضعت البيئة على رأس قائمة اهتمامات العالم في الثمانينات، فلقد كان لبروز المخاطر العالمية المتمثلة في الأمطار الحامضية، وتآكل طبقة الأوزون، وتغير المناخ أكبر الأثر في زيادة الاهتمامات الموجهة لمعالجة المشاكل البيئية.

كما ظهر وعي متزايد بين صناع الساسة ومتخذي القرار في جميع أنحاء العالم بأن السياسات يجب أن تتغير بما يضمن اطراد التنمية سواء في العالم المتقدم أم في العالم النامي.

ونتيجة للظروف البيئية المختلفة والنمو السريع في عدد السكان فإن المشاكل البيئية في الدول النامية اليوم أخطر من تلك التي كانت موجودة في الدول الصناعية في المرحلة المشابهة من العملية التنموية. فتدهور البيئة في الدول النامية على وجه الخصوص مقلق جدا لأن موارد هذه الدول عاجزة عن معالجة الآثار السلبية لهذا التدهور ؛ ومن الأهمية بمكان معالجة هذه الآثار، وعلى الدول المتقدمة أن تساعد الدول النامية في التغلب على ذلك[٤٩].

لقد بذلت جهود ملموسة في مجال البيئة وحمايتها وصيانتها مما يتـــهددها مـــن أخطار على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، وعقد الكثير من المؤتمرات والحلقـات والندوات للبحث في الشئون المتعلقة بالبيئة، وأسهم في هذا العمل الكثير مـــن المنظمـــات والهيئات والمؤسسات الدولية والحكومية وغير الحكومية، ويأتي في المقدمة هنا دور هيئة الأمم المتحدة ممثلا في المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبرنامج الأمم المتحدة للبيئـــة (اليونيب) والمكاتب الإقليمية التابعة لكل من اليونسكو واليونيب، وكذلـــك دور جامعة الدول العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو)[٥٠].

تعتبر جهود الدول العربية – ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- من الجهود الرائدة في مجال تنمية البيئة والمحافظة عليها، والإدراك المبكر لمشـــكلاتها، حيث شاركت هذه الدول في أول مؤتمر عن الإنسان والبيئة والتنمية في الخرطـــوم فـــي فبراير ١٩٧٢م، الذي سبق انعقاد المؤتمر الدولي حول البيئة بمدينة استوكهلم السويدية في يونيو ١٩٧٢م، وهذا يعطي حق الريادة والسبق للأمة العربية في هذا المجال، حيث اهتـــم مؤتمر الخرطوم بدراسة قضايا بيئية مهمة مثل إدارة البيئة، والمـــــــوارد الطبيعيـــة، والتصحر، والتلوث، والتعليم البيئي، وغيرها من القضايا البيئية الأساسية[٥١]، ثم توالـــت بعد ذلك المؤتمرات والندوات والحلقات الدولية والمحلية، في الفترة مـــن ١٩٧٥م حتـــى ١٩٩٢م التي شملت: حلقة بلجراد الدراسيـــة ١٩٧٥م، وندوة الكويت ١٩٧٦م، ومؤتمـــر تبليس ١٩٧٧م، وندوة البحرين العربية الإقليمية ١٩٨١م، وندوة مركز تطويـــر تدريـــس العلوم بجامعة عين شمس بالقاهرة ١٩٨٣م، المشغل الوطني العماني حول التربية البيئيـــة ١٩٨٤م، والتقويم الشامل لبرامج التربية البيئية في المؤسسات التعليمية بـــالكويت ١٩٨٤م، والحلقة الدراسية حول البيئة والتراث في مسقط ١٩٨٦م، ندوة جامعة حلب حول الإنســـان والبيئة ١٩٩٠م، وندوة تونس ١٩٩٠م، وندوة بـــيروت ١٩٩١م، والمؤتمـــر الـــوزاري العربية للبيئة في القاهرة ١٩٩١م. ثم المؤتمر العـــالمي المعـــروف بقمـــة الأرض فـــي البرازيل ١٩٩٢م. وإلى جانب المؤتمرات والندوات الدولية لليونسكو حول التربية البيئيـــة، هناك جهود خاصة باليونسكو في دعم التربية البيئية في دول الخليج والتـــي تمثلـــت فـــي الأنشطة التالية:[٥٢]

- الحلقة الدراسية الإقليمية لليونسكو حول إحلال المفاهيم البيئية في التعليم العلم، وادماج البعد البيئي في التعليم في النمطين النظامي وغير النظامي في التعليم بدولة البحرين في شهر مايو، التي شارك فيها ١٩ دولة من البلاد العربية .
- قامت منظمة اليونسكو بمساعدة مديرية التطوير التربوي في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مايو ١٩٨٢م على وضع مرجع بيئي عنوانه، تعرف على بيئتك وأحسن رعايتها، من خلال مهمة شملت جميع الأوساط الطبيعية في المملكة.
- شاركت منظمة اليونسكو في إعداد المشغل الوطني للتربية البيئية في سلطنة عمان عام ١٩٨٤م .
- شاركت اليونسكو في تقويم برامج التربية البيئية في الكويت عام ١٩٨٤م والتي شملت الجامعة ووزارة التربية وجمعية حماية البيئة .
- شارك مكتب اليونسكو بالتعاون من جامعة قطر واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بتنظيم ندوة خبراء حول إدماج التربية البيئية في التعليم العالي عام ١٩٨٥م.
- أسهمت منظمة اليونسكو واليونيب (UNEP) في الحلقة الدراسية التي نظمها مكتب التربية لدول الخليج في مسقط حول التربية البيئية والتراث عام ١٩٨٦م.
- شارك مكتب اليونسكو الإقليمي بالتعاون مع كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في إقامة ندوة خبراء في التربية البيئية خلال ديسمبر ١٩٩١م حول دور التربية والإعلام البيئيين في تعزيز الانتماء إلى المحيط البيئي والمحافظة على القيم الذاتية ومقاومة أسباب التلوث.

السؤال الثالث وإجابته:

س٣: ما دور المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية في مجال نشر الوعي البيئي؟

تؤكد الدراسة على أن عالمنا المعاصر يتميز بوجود ظاهرتين تربويتين، الأولى وتتمثل في تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في جميع مراحله، والثانية تتمثل في سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع نطاق هذا التقدم ليشمل جميع مجالات الحياة. مما فرض بدوره الحاجة الى تطوير النظم التعليمية القائمة والبحث عن أنظمة جديدة موازية لها تكون قادرة على تعليم أكبر عدد ممكن من الأفراد بنفقات أقل من نفقات

الأنظمة التقليدية. وقادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي في برامجـــها التعليميـــة والتدريبية[٥٣].

لقد ترتب على ذلك ظهور تحولات تربوية سريعة في الربع الثانـــي من القرن العشرين، سواء في الدول المتقدمة أو في الدول النامية على حد سواء، حيث أعطت الدول مزيـــدا من العناية والاهتمام للاستثمار في مجال التعليم الجـــامعي والعـــالي، وإتاحـــة فرص الالتحاق به على نحو أكثر من ذي قبل. ولكن هذا الاتجاه نحو التطوير والإصـــلاح اقترن في حالات كثيرة بعجـــز في الامكانات، وخلاف حول الأساليب التي يمكن الأخـذ بها وخاصة مع الوضع الاقتصادي المتدهور الـــذي ظـــهرت ملامحـــه فـــي منتصـف السبعينات، وعلى ذلك شهدت حقبتي السبعينات والثمانينات من هذا القرن إقبـــالا مـــتزايدا من جانب كثير من الدول على أساليب التعليم الجامعي المفتوح من بعد[٥٤]. ولقـــد ســـاعد على ذلك ما شهده العالم من تطورات هامة في مجال تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيـــا الإعلام والتعليم، التي كانت أدوات فعالة في أنظمة التدريس من بعد[٥٥].

لقد حظيت مؤسسات التعليم من بعد بالدعم السياسي مـــن بعـــض الحكومـــات، وتحول التردد في الاستثمار في التعليم عن بعد إلى حماس في الإنفاق العـــام، إذ إن هـــذه المؤسسات تتجه إلى الاحتياجات التربوية للمجتمع وتغطي قطاعا عريضا مـــن الأعمـــال والوظائف. أن الأولوية الأولى حاليا في الدول النامية هي تقليص حجم البطالـــة وخاصـــة بين الشباب، وتشير الإحصاءات إلى أن ٤٠% من طلبة جامعات الاتحاد السوفيتي (سابقا) يدرسون ويتعلمون في مؤسسات التعليم من بعد أو الدراسات المســـائية، وكـــان الحـــافز الأساسي هو الربط بين الدراسة والعمل المنتج لتقليص البطالة في المجتمع الروسي.

للصين تقاليدها في مجال التعليم العالي بالمراســـلة منـــذ عـــام ١٩٦٠ ، ولكـــن الجامعة التلفزيونية المركزية بدأت في الصين عام ١٩٧٧. أما جامعة الهواء في اليابـــان فقد بدأت العمل عام ١٩٨١ بعد ١٤ سنة من التخطيط. كما تعتبر جامعة تايلاند المفتوحـــة عام ١٩٧٨ من أنجح جامعات التعليم من بعد، واندونيسيا وجه جديد في مجـــال التعليـــم المفتوح منذ عام ١٩٨٤، والكثير من الجامعات المفتوحة في منطقة دول جنـــوب آســـيا، التي منها كوريا وهونج كونج والفلبين وتايوان وسري لانكا، إلى جانب أســـتراليا. أمـــا الهند فقد بدأ فيها التعليم المفتوح ١٩٨٥.

أما في افريقيا فقد بدأت بعض دولها تركز على البرامج المهنية وتدريسها من بعد في بعض الجامعات ومنها جامعة أحمد وبيللو في زاريا، وجامعة لاجوس وجامعة نيروبي وجامعة زيمبابوي. وكذلك جامعات أمريكا اللاتينية للتعليم المفتوح وبرامجه مثل كوستاريكا وفنزويلا(٥٦).

إن النظرة التحليلية للتعليم العالي من بعد – على المستوى العالمي – تبين أنه اخذ في النمو والتطور بصيغ متعددة الأشكال، ويعكس هذا التعدد الفروق الثقافية بين البلدان المختلفة ودرجة الإفادة من تكنولوجيا الاتصالات ودرجة التقدم الصناعي، ودرجة وعي الأفراد بالمعلوماتية ومتطلباتها، وكذلك تأثير الهيئات الدولية المهتمة بنشر نظم التعليم العالي من بعد.

وتؤكد الأدبيات التربوية على أهمية التعليم العالي من بعد والخصائص التي يتفرد بها عن نظم التعليم الجامعي التقليدية، التي من أهمها: أنه يتيح للكبار فرصا جديدة للحصول على دراسات جامعية لم يكن بإمكانهم الإفادة منها في وقت مبكر من حياتهم. كما يتيح للطلاب أن يدرسوا في أمكنة وأزمنة وبطرق يختارونها، في الوقت الذي يتميز فيه بانخفاض الكلفة التعليمية بالمقارنة مع النمط التعليمي التقليدي، فضلا عن أنه يعتمد بصفة أساسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة، وحداثة وتوفير البدائل من جهة، وارتباطه بحاجات سوق العمل للعمالة المؤهلة والمدربة من جهة أخرى.

هناك أهداف أساسية لصيغة التعليم العالي من بعد من أهمها، تطوير التعليم العالي في ضوء مبادىء التعليم المستمر، ونشر التعليم العالي والتوسع فيه، ورفع المستوى المهني للفئات العديدة من أفراد المجتمع، وتحقيق سياسة القبول المفتوح، ونشر التعلم الذاتي. ثم الاستثمار الأمثل لوسائل الإعلام وتقنياته المعاصر(٥٧).

يلاحظ في كل التوصيات، التي خرجت بها معظم المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية تأكيدها على ضرورة الربط بين التربية البيئية والإعلام البيئي، إذ رغم اختلاف الوسائل والظروف المحيطة بكل من العمليتين، الا أن الهدف منهما واحد وهو تعميق

الوعي البيئي، لأن وسائل الإعلام تلعب دورا مهما في نشر وتدعيم التربية البيئية، إذ أنـها تمثل الوسائط المثالية للوصول إلى أوسع قاعدة جماهيرية ممكنة.

تأكيدا على أهمية الإعلام ودوره في التوعية بالقضايا البيئية، عقدت اليونسـكو اجتماعا دعت إليه نحو مائة من السياسيين والمفكرين والعلماء وخبراء البيئـة والكتـاب والصحفيين، وربطت فيه لأول مرة بين السلام وتصفية الصراعات مـن ناحيـة، وبيـن الحفاظ على البيئة من ناحية أخرى، وبين هذين الحدثين والإعلام من جهة ثالثـة كـانت الفلسفة الكامنة وراء ذلك، كما قال فردريكو مايور، أمين عام اليونسكو، هي: أنه لم يعـد كافيا أن يعمل عالم اليوم على إرساء قواعد السلام وإيقاف الحروب والصراعات حفاظـا على الأجيال الحالية من البشرية، وإنما ينبغي أن يتوازى مع ذلك الحفـاظ علـى البيئـة، ووقف استنزافها، وتحريم تخريبها، حماية لمستقبل الأجيال الجديدة من البشرية.

كان الموضوع الرئيسي لهذا الحدث هو استغلال طاقة الإعلام ووسائل الاتصـال وقدرتها الجبارة وسطوتها البالغة على عقول البشر ووجدانهم في إقناع الجميع بأن تحقيـق السلام وحماية البيئة حفاظا على مستقبل البشـرية وحضارتـها الحديثـة مـن التدمـير والانهيار، أو على الأقل من التدهور والتآكل، لن يتم إلاّ بالإقناع والتوجيه عـبر وسـائل الإعلام والاتصال، التي منحتها ثورة المعلومات، وثورة التكنولوجيا تأثيرا فـوق تـأثير، لتبقى هي القادرة على الوصول بسرعة فائقة إلى العقول والإفهام والضمائر والمشـاعر، التي تغزو وتحرك وتؤثر، وتؤسس الإطار الواسع لتلك الثقافة المطلوبة والمرغوبة(٥٨).

على المستوى العربي، دعا الإعلان العربي عن البيئة والتنمية، الصـادر عـن المؤتمر العربي الوزاري الأول (تونس ١٩٨٦م) إلى دعم الوعي البيئي، كما دعا البيـان المشترك الصادر عن المؤتمر العربي الوزاري عن البيئة والتنمية الذي عقد في القـاهرة في سبتمبر ١٩٩١م إلى القيام من خلال برامج البحث العلمي والتعليم والتدريـب ونشـر المعلومات، بزيادة الوعي العام بالتراث البيئي والثقافي، وفهم وتشجيع المجتمع، وخاصـة المرأة، على اتخاذ مواقف إيجابية تجاه البيئة، كما أكد البيان على ضرورة تعزيز آليـات المشاركة الجماهيرية في برامج حماية البيئة، خصوصا بين قطاعي الشباب والمرأة، مـع منحها ما تستحقه من اهتمام في وضع القرارات المتعلقة بالبيئة والتنمية.

لتعزيز المشاركة الشعبية، قد يكون من المناسب أن تعرض الخطط المتعلقة بالسياسة البيئية على الجماهير، على المستوى القومي أو المحلي بالنسبة للمشروعات المتعلقة بالأقاليم، وذلك عن طريق وسائل الإعلام والاتصال المختلفة، وينبغي إعداد المعلومات المتعلقة بالتكلفة والعائد من التدابير البديلة، والآثار البيئية، والدراسات المتعلقة بالتأثير على الإنسان، وذلك بأسلوب مبسط وبلغة يفهمها عامة الناس. كما ينبغي أن تسمح الآلية المؤسسية بمساءلة صانعي القرارات من قبل الجماهير أو الهيئات التشريعية المحلية كوسيلة لتعزيز المشاركة والرقابة الجماهيرية مع ضرورة تعزيز القرارات المالية للمنظمات غير الحكومية، والمجتمعات الأهلية العاملة في مجال حماية البيئة وتحسينها(٥٩).

وهكذا نجد أن هناك ترابطا بين مثلث التربية والإعلام والمشاركة الشعبية. فالهدف من التربية البيئية، هو تكوين مواطنين لهم الوعي والاهتمام بالبيئة في كليتها، وبالمشكلات المرتبطة بها، ولديهم المعرفة، واتجاهات، والدوافع، والتزامات، والمهارات للعمل، فرادى وجماعات، لإيجاد حلول للمشكلات القائمة، ومنع حدوث مشكلات جديدة. ولعل أهم ما تعمل التربية البيئية على تحقيقه وهو تنمية الشعور والاهتمام الشخصي والمسئولية، إزاء رفاهية المجتمع الإنساني والبيئة معا، والاستعداد للمشاركة في عملية حل المشكلات. ولعل هذه هي بذاتها الأهداف التي يسعى إليها الإعلام البيئي وأن اختلفت الوسائل. والوعي الجماهيري بالمشكلات البيئية هو الذي سيؤدي إلى إيجاد حلول لهذه المشكلات.

بالرغم من السلبيات والتناقضات التي قد تشوب الأنشطة الإعلامية في تناولها للقضايا البيئية فإن وسائل الإعلام لعبت دورا كبيرا في تقوية اهتمام الجماهير بقضايا البيئة. ومن ناحية أخرى فقد لعب اهتمام الجماهير بقضايا البيئة دورا مهما في تحريك الإعلام للاهتمام بهذه القضايا. وقد يحسب للإعلام دوره في الضغط على الحكومات في بعض الدول لإنشاء أجهزة تعني بمشكلات البيئة أو لوضع الحلول لمجابهة بعض المشاكل، ولكن يجب أن ينظر إلى هذا على أنه عملية دفاعية، أكثر منها عملية تصحيحية. فلقد أدى إنشاء الأجهزة المعنية بالبيئة إلى تدعيم سيطرة الدولة في هذا المجال، والاستئثار بصنع القرار، دون النظر إلى المشاركة الشعبية لذلك فلا بد أن تكون أهداف التوعية واضحة في أذهان الذين يتصدون لها من الإعلاميين والتربويين، وأن

يكون سعيهم إلى رفع درجة الإدراك الجماهيري والوعي بالمشكلات البيئية والحث علـــى المشاركة في حلها، مبنيا على الفهم الصحيح لأبعاد هذه القضية.

ومما يزيد من أثر وسائل الاتصال وتحقيق فاعليتـــها، أن يكـــون بينـــها وبيـــن المؤسسات التعليمية، من الحضانة إلى الجامعة، قنوات للعمل المشترك، في نشر الثقافـــة العلمية، وتعميق الوعي بعلاقات الإنسان بالبيئة، فالنشاطات اللافصلية (خارج الفصل) فـــي الجمعيات المدرسية وفي الأنشطة الثقافية والترفيهية، يتيح المجال للتعـــاون النـــافع بيـــن وسائل الإعلام والمدرسة، والأطفال والشباب قادرون على اســـتيعاب المعـــارف وعلـــى هضمها لتؤثر في وعيهم وسلوكهم على المدى الطويل. وإذا كانت للتلفزيـــون والمـــدرس دور مهم في التعليم بما يزيد من كفاءة العملية التعليمية المدرســـية، وإذا كـــان للراديـــو والتلفزيون أدور مهمة في عمليات جامعات الهواء والجامعات المفتوحة، فإن لهذا القطـــاع من منظومة الإعلام، دورا مهمة يؤديه في نشر الوعي البيئي والثقافة البيئية وفي جـــهود حماية البيئة.

السؤال الرابع والأخير وإجابته:

س٤: كيف يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية في الوطن العربي تحقيـــق التـــوازن المنشود للبيئة؟

سارت الدراسة في الإجابة عن هذا التساؤل في إطار ثلاثة محاور كما يلي:

١- دور المؤسسات التعليمية - لا سيما مؤسسات التعليم العالي وفـــي إطـــار التعليـــم المفتوح من بعد - في تحقيق التوازن البيئي المنشود.

٢- دور المؤسسات الإعلامية - في إطار تكنولوجيا الإتصالات الحديثة - في تحقيـــق التوازن البيئي المنشود.

٣- الدور التكاملي للمؤسسات التعليمية والإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود.

المحور الأول :

دور المؤسسات التعليمية في تحقيق التوازن البيئي المنشود:

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتغير الســـريع فـــي مختلـــف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية للمجتمعات البشـــرية. وتتطلـــع هـــذه المجتمعات البشرية إلى طموحاتها وآمالها عن طريق إيجاد مجتمع متعلم. ولكـــي يتحقـــق

هذا المجتمع المتعلم، لابد من التفكير في أساليب جديدة وإمكانات متعددة للرقي بتلك المجتمعات وحل مشكلاتها اليومية. وهذا الأمر ينطبق بالدرجة الأولى على المؤسسات التعليمية. ولهذا تسخر الدول كل الإمكانات المتوفرة لديها لإيجاد مؤسسات علمية قادرة على النهوض بالمجتمع والتغلب على المشكلات التعليمية.

في ظل هذا الواقع لا بد من توفير مؤسسات متميزة قادرة على الإسهام بشكل فعال في تحقيق تطلعات المجتمعات وآمالها. ومع إدراك التضاعفات المعرفية والتكنولوجية وازدياد المعلومات وتطور أساليب نقل هذه المعارف أصبح الطلب على المؤسسات التعليمية بشكل مطرد ومستمر مما دعى قادة الرأي وأصحاب القرار التربوي للتفكير مجددا في المؤسسات التعليمية والنظم القائمة ووسائل نقل المعرفة والعلوم ومدى قدرتها على تحقيق هذه الآمال والطموحات البشرية في الحصول على مكانة مرموقة في ظل هذه التغيرات المجتمعية متزرعين بالسلاح الفكري والتعليمي.

رغم الجهود المبذولة من قبل مؤسسات التعليم الحالية لتحقيق آمال وطموحات المجتمعات البشرية المحيطة، إلا أن الصعوبات والمشكلات ما زالت بعيدة عن الحل، بل أصبحت أكثر تعقيدا بسبب التزايد السكاني والأعداد المتزايدة من المتعلمين، التي ترغب في الالتحاق بمؤسسات التعليم المختلفة. وأمام كل هذه المطالب والاحتياجات ما زالت قدرة مؤسسات التعليم في العالم العربي محدودة وغير قادرة على استيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين وخريجي المدارس الثانوية أو مايعادلها.

رغم زيادة عدد الجامعات أو إضافة كليات جديدة للجامعات القائمة، أو فتح شعب وأقسام جديدة في الكليات القائمة بالجامعات كحل لهذه الصعوبات والمشكلات، الا أن النمط التعليمي في مؤسسات التعليم بشكل نظامي ما زال عاجزا عن استيعاب هذه الأعداد الكبيرة، وغير قادر على تلبية رغباتهم سواء كانت رغباتهم عاجلة أو آجلة في ضوء مفهوم التربية المستمرة الذي فرضته التغيرات المتلاحقة، في ظل الأبعاد الزمانية والمكانية والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي قد تحول دون التحاق عدد كبير وشريحة مهمة من المجتمعات بأنماط التعليم التقليدية. ولعل هذا ما دعى الكثير من المفكرين على شتى الأصعدة. أن تبحث عن بدائل تعليمية وأنماط تعليمية غير تقليدية تلبي طموحات المجتمعات في ظل ظروفها المتغيرة وإمكاناتها المحدودة. ومن تلك البدائل المطروحة

صيغة التعليم من بعد عبر وسائل وأجهزة وإمكانات المؤسسات الإعلامية المتطورة تكنولوجيا لا سيما التلفزيون والراديو، إلى جانب التكنولوجيا المعلوماتية، التي تبوأت مكانة تكنولوجية وعلمية رفيعة، وباتت في متناول الكثير من الجامعات والمؤسسات التعليمية والطلاب ورجال الإعلام والتعليم من خلال استخدامات الكمبيوتر أو الحاسب الآلي المتعددة والواسعة في شتى المجالات[٦٠]. ولعل ذلك هو الهدف من هذه الدراسة في إمكانية الإفادة من المؤسسات التعليمية الإعلامية في إحداث التوازنات البيئية.

من أمثلة التجارب العالمية والعربية التي نجحت في مجال التعليم المفتوح من بعد ما يلي:

الجامعة المفتوحة في بريطانيا ٦٩/١٩٧٠ [٦١]، وأسبانيا ١٩٧٢، وإيران ١٩٧٣. وباكستان ١٩٧٤، والمانيا الغربية ١٩٧٤، واسرائيل ١٩٧٤، وكندة ١٩٧٥، وفنزويلا وكوستاريكا ١٩٧٧، وتايلاند والصين ١٩٧٨، وسريلانكا ١٩٨١، وهولندا ١٩٨٢، ونيجيريا ١٩٨٣، جامعة القدس المفتوحة والجامعة المفتوحة في اليابان ١٩٨٥. وإلى جانب جهود الجامعات المصرية ووزارة التربية والتعليم في هذا المجال وخاصة بالنسبة لبرامج تأهيل المعلمين للمرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي منذ ١٩٨٢ حتى الآن.

في ضوء ما تقدم من حقائق، جاءت الدعوة منطقية للأخذ بصيغة التعليم من بعد كنمط تعليمي تقليدي في المرحلة الراهنة للأسباب التالية:

- الانفجار المعرفي وثورة المعلومات، التي تجسدت وبشكل واضح في الربع الأخير من القرن العشرين. حيث باتت المؤسسات التعليمية التقليدية غير قادرة على الاستجابة لمطالب وطموحات الأعداد المتزايدة من الطلاب. والإلمام بكل ما هو جديد في المجالات المعرفية والتخصصية المختلفة، وبالتالي عدم قدرتها على توصيلها للمتعلمين بالشكل المناسب وبالقدر الملائم. مما دعا المهتمين بالعملية التعليمية والقائمين على أمرها من الاستعانة بنتائج التطور التكنولوجي المحيط وبقدراته الهائلة وأثره الواضح في تغيير أسلوب ونمط حياة الأفراد في المجتمعات المتقدمة بصفة خاصة. ولذا أصبح بالإمكان تزويد المؤسسات التعليمية والجماعات، والأفراد بكل ما يلزم للعملية التعليمية/التعلمية عبر التقنيات الحديثة في مجالات البث الإعلامي بشتى صوره لا سيما التلفزيون والراديو والفاكس والحاسبات الإلكترونية وشبكات المعلومات حول العالم.

- الانفجار السكاني، الذي أدى بالتالي – في ظل الرعاية الصحية والاجتماعية والاقتصادية وحقوق الإنسان ومبدأ تكافؤ الفرصة التعليمية – إلى زيادة عدد الراغبين في العلم والباحثين عبر شتى مصادره سواء داخل المؤسسات التعليمية النمطية أو خارجها. ولعل ذلك أوجد ضغوطا اجتماعية وسياسية وتعليمية على قادة المجتمعات النامي منها والمتقدم على حد سواء، للبحث عن بدائل وحلول لهذه المشكلات وللتخفيف من وحدة هذه الضغوط، ومن ثم كانت مضاعفة الميزانيات للمؤسسات التعليمية أو زيادتها من جانب، وإيجاد صيغ وأساليب وأنماط تعليمية غير تقليدية من جانب آخر.
- الانفجار في الطموحات والآمال لدى الأجيال المتصاعدة، في ظل المناخ الديمقراطي والإنساني السائد في المجتمعات المختلفة، وما نتج عنه من مبادىء انسانية مدعومة من منظمات وهيئات إنسانية عالمية تؤمن بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتوفيره للجميع بغض النظر عن الجنس واللون، ومبادىء التربية المستمرة ومضاعفة مسئوليات المؤسسات التعليمية، التي امتدت لتشمل جميع طبقات وفئات العمر المختلفة في كل مجتمع والعمل على توفير المطالب التعليمية الملائمة لكل مرحلة عمرية سواء قبل التخرج أو بعده.
- التقدم التكنولوجي، والتغيير المتواصل في تقنيات العمل وآلياته، واستحداث مهن جديدة وانحسار أو انقراض مهن قائمة، أحدث نوعا من عدم الاتزان الاقتصادي والاجتماعي والنفسي لبعض الفئات السكانية لا سيما الطبقات العاملة وخاصة قطاع الشباب الطامح في التغيير والتنقل والأسفار من مكان لآخر بحثا عن فرص أفضل من الريف للمناطق الحضرية، ومن الدول النامية للمجتمعات المتقدمة، ومن المجتمعات المتقدمة للأكثر تقدما ومن المناطق ذات الكوارث الطبيعية والبشرية كالحروب والخراب والدمار للمناطق الأكثر أمنا واستقرارا. كل ذلك ألقى بمسئوليات وأعباء متضاعفة على الحكومات ومؤسساتها المختلفة لا سيما التعليمية منها، مما جعلها تبحث عن البدائل التعليمية المختلفة التي تلائم هذا الزحف الهائل من نواتج الفكر والتكنولوجيا والبشر. وكان من الطبيعي أن يصعب على المؤسسات التعليمية القائمة حل هذه المشكلات بمفردها دون التكامل مع المؤسسات الفكرية والثقافية والتعليمية الأخرى في المجتمع، وخاصة المؤسسات الإعلامية وما تمتلكه من إمكانات تؤهلها للقيام بدو نشط وفعال في هذا المجال.

- وفي ضوء هذا الواقع المجتمعي والتعليمي المتاح في عالمنا العربي، تقدم الدراسة الحالية الخطوات الإجرائية التالية، التي يمكن للمؤسسات التعليمية أن تقوم بـــها تجاه تحقيق التوازن البيئي المنشود:
- أن تعمل الدول العربية – في ضوء النمو السكاني المتسارع – علـــى ضــرورة الزيادة السريعة لطاقة الأنظمة التعليمية (سواء داخل هذه المؤسسات أو خارجها) حيث الأهمية المتزايدة للمعرفة والمهارات في مجتمع متغير، قد جعلت التعليـــم عنصرا حيويا في التنمية الشاملة.
- أن تعمل الدول العربية على مشاركة النظام التعليمي بكفاءة، في التفـــاعل بيـــن السكان والتنمية الاقتصادية والإجتماعية، وأن يتكيف التعليم بشكل أوثـــق مـــع مجموعات السكان المختلفة في المجتمع، والتركيز علـــى نحـــو خـــاص علـــى مجموعات السكان التي تعتبر محرومة من التعليم وبين أقل المجموعات اندماجا في عملية التنمية مثل شباب الريف والمهاجرين والنساء والبدو، وذلـــك بإدمـــاج هذه الجماعات السكانية في الأنشطة الإنتاجية والتنمية على نحو أفضل.
- الأخذ في الاعتبار أن البيئة كل لا يتجزأ، ولذا يجب أن تشمل التربية البيئية كـــل مجالات البيئة الاقتصادية والتكنولوجيـــة والاجتماعيـــة والتشـــريعية والثقافيـــة والجمالية.
- الاهتمام بتثقيف الجماهير، وذلك بإعداد برامج تعليمية تخلق لدى عامة الجمـــاهير وعيا بالبيئة، وبالأخطار التي قد يتعرض لها، وتقديم هذه النوعية مـــن الـــبرامج لجميع الأعمار وفي جميع المستويات التعليمية – النظامية وغـــير النظاميـــة – للنشء والكبار بما في ذلك المعوقين.
- تشجيع البحوث في مجال التربية البيئية، وتطبيق نتائجـــها فـــي إطـــار العمليـــة التربوية والتعليمية، حتى لا تقوم التغييرات المؤسسية والتربوية اللازمة لـــبرامج التربية البيئية في نظم التعليم على الخبرة وحدها، وإنما أيضا على عمليات بحـــث وتقويم تستهدف تحسين القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية.
- العمل على إعداد هيئة تدريس للمراحل التعليمية المختلفـــة والتعليـــم الجـــامعي، يتخصص أفرادها في العلوم البيئية المتكاملة والتربية البيئية في أقســـام علميـــة خاصة لهذا الغرض.

- الاهتمام بإدخال التربية البيئية في معاهد المعلمين وكليات التربية لإعداد وتدريب الطلاب والمعلمين على الأساليب التربوية الملائمة لحماية البيئة وتطبيق ذلك في المراحل التعليمية المختلفة بوساطة هؤلاء الخريجين.
- تشجيع المنظمات غير الحكومية، والهيئات التطوعية على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية ، للعمل في مجال حماية البيئة وتكوين الجمعيات والروابط الحكومية والأهلية في هذا المجال، للإفادة من إمكاناتها وأنشطتها على أفضل وجه، واشتراكها مع المؤسسات التربوية في وضع وتنفيذ الاستراتيجيات التربوية المستقبلية.
- عقد دورات تدريبية لمحرري الصحف، ومعدي البرامج الإذاعية، والتلفزيونية، حتى يمكنهم تناول نواحي البيئة والتربية البيئية بالشكل المناسب في ضوء الإمكانات المتقدمة تكنولوجيا، التي تمتلكها هذه المؤسسات، ونظرا لما لها من دور فعال ومؤثر في توجيه الجماهير.

المحور الثاني:

دور المؤسسات الإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود:

التربية البيئية عملية مجتمعية لا يقع عبء القيام بها على جهة محدودة أو مؤسسة بعينها، وان كان الاهتمام بها ينطلق من دور التربية والتعليم. فما هو الدور الذي يمكن لوسائل الإعلام القيام به لمساندة برامج التربية البيئية في منطقة الخليج في ظل الظروف البيئية الحالية؟

للإعلام دوره في توعية المواطن عن طريق إمداده بالمعلومة والصورة الواضحة لاهتمام المجتمعات المتقدمة بالبيئة ونشاطات الجماعات المهتمة بمكافحة التلوث ومواجهة كل أسبابه قبل وقوعه. كما أن للإعلام بمختلف وسائله وقنواته من صحافة وإذاعة.وتلفزيون تأثيره المباشر في التوعية والتوصية بالكلمة والصورة لدعم ومساندة برامج التربية البيئية عن طريق تغطية الأنشطة البيئية المختلفة، وتقديم برامج التوعية والاستطلاعات المتنوعة عن البيئة في مختلف البلدان. وأجهزة الإعلام مطالبة أيضا باشراك الطلاب والمواطنين فيما تقدمه من تغطية ومعلومات واستطلاعات.

ونظرا لأن التربية البيئية عملية مستمرة وتكاملية في أن واحد، يجب أن يسهم فيها المجتمع بكافة مؤسساته الرسمية وغير الرسمية، التي تبدأ بالأسرة مرورا بالمدرسة الى كافة الدوائر الاجتماعية. وهنا يأتي دور وسائل الإعلام في مساندة برامج التربية البيئية في إطارها الرسمي، وتدعيم التوجيه من خلال برامجها ووسائلها المختلفة ،التي يمكن اعتبارها نوعا من التعليم غير الرسمي، لأن وسائل الإعلام الجماهيرية بأشكالها المختلفة أمر لا يمكن تجاهله عندما نخطط لاستراتيجية شاملة تهدف إلى نشر وتنمية الوعي البيئي بين الجماهير، الذين يقعون في نطاق التربية البيئية المدرسية أو الذين في خارجها لان الإعلام هنا بوسائله المختلفة له تأثير شمولي إذا أحسن توظيفه بشكل منهجي ومخطط له[٦٢].

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن وسائل الإعلام رغم جهودها في مجال التوعية البيئية. الا أنها لا تزال بعيدة بشكل كبير عن مواكبة الاتجاهات البيئية العالمية، خاصة برامج التربية البيئية فالجهود التي يبذلها بعض المحررين أو معدي البرامج الإذاعية والتلفزيونية ليست على المستوى المطلوب، بسبب قلة الكوادر المؤهلة لهذا الدور.

إن الحوار بين القائمين على التربية البيئية كفكر تربوي، ومع الإعلاميين كصناع رسالة إعلامية، وبين الجماهير كجماعات لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على البيئة. يجب أن يكون نقطة البداية في وضع استراتيجية إعلامية تساند برنامج التربية البيئية على أن تستفيد بشكل موجه من إمكانات وسائل الإعلام المطبوعة والمرئية والمسموعة، وأن تدخل في نسيج العمل الإعلامي، مع توظيف كافة عناصر التأثير وإشراك الشخصيات ذات التأثير الفعال في هذه البرامج كالعلماء ورجال الدين. والنجوم والشخصيات البارزة في كافة المجالات، مع تخطي عقبة أساسية وهي تحويل مفاهيم البيئة إلى قيم سلوكية واتجاهات بيئية إيجابية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن لوسائل الإعلام المختلفة لا سيما التلفزيون وما يتصل به من تكنولوجيا الاتصالات والأقمار الصناعية والفيديو والكمبيوتر، والراديو وقدرته على تخطي العقبات والموانع الطبيعية ورخص تكاليفه، والصحف، أن تقوم بالخطوات الإجرائية التالية في مجال حماية البيئة والمساهمة في تحقيق التوازن البيئي المنشود:

- تناول موضوعات البيئة في وسائل الإعلام المختلفة بالتحليل والدراســة المتعمقــة التي تتناول الموضوع من كل زواياه وبشكل متكامل، كما ينبغي الا يقتصر هــذا العرض والتحليل على الصحف الرسمية، بل يشمل جميع الصحف ومنها صحــف المعارضة حتى تدرك الجماهير أهمية وخطورة القضية المطروحــة، وعرضــها بأسلوب يصل إلى قلب المشاهد.
- التركيز في تناول الموضوعات البيئية على الواقع العربي والمحلــي بــدلا مــن عرض برامج بيئية عن موضوعات ذات صلة بأقطار ومدن أوربية أو أمريكيــة، أى في حالة المقارنة لبيان كيفية معالجة مثل هذه الموضوعات أو الصورة، التــي عليها على المستوى الدولي وعلى المستوى العربي، حتى يدرك المشاهد جوانــب الخطورة من خلال بيان أوجه لا اختلاف في المعالجة بالشكل الملائم وفي إطــار التكنولوجيا المتقدمة في بعض الدول، وما يحيط بالواقع العربــي مــن اســتخدام أساليب عقيمة قد لا تجدي في معالجة موضوع معين.
- تنويع وسائل عرض الموضوعات والقضايا البيئية، بحيــث تشــمل المسلســلات والأفلام وبرامج الأطفال وبرامج المرأة والبرامج الدينية والسياسية حــول نفــس الموضوع لمقابلة اهتمامات جميع المواطنين على اختــلاف درجــات اهتماماتــهم العقلية. لأن الإدراك الشعبي للقضايا البيئية له أهمية عظمى في أيــة اســتراتيجية لتحقيق التنمية القابلة للاستمرار.
- نظرا لما أوضحته بعض الدراسات من أن الكثير من المحرريــن ليســت لديــهم الحساسية أو الاهتمام الكافي بالقضايا البيئيــة، ومعظمــهم لديــهم خــبرة قليلــة بالموضوعات المختلفة، ومن ثم يواجهون مشاكل متعددة في عرض الموضوعــات البيئية، التي تكون أغلبها موضوعات علمية تتطلب مهارات خاصة وخبرة واسعة. لذا ينبغي الاعتماد على صيغ التكامل في إعداد وتحليل وعــرض الموضوعــات البيئية قبل عرضها للمشاهد، باستشارة أصحاب التخصص العلمي الدقيق في شــتى الموضوعات، حتى لا يؤدي ذلك إلى تفاوت ثقة الجماهير فيمــا تقدمــه وســائل الإعلام من معلومات بيئية.
- ضرورة ربط الإعلام البيئي بالحياة اليومية للفرد لتحقيق أعلى درجات التفــاعل بين الرسالة والجمهور المستهدف، مع البعد عن التفصيلات الدقيقة والمصطلحــات العلمية التي قد تصرف المتلقي عن المتابعة، وتعوق فهمــه واســتيعابه للرســالة خاصة بالنسبة للبرامج والفقرات الموجهة للعامة من الناس من غير المتخصصيــن

والمثقفين. كما هو الحال في البرامج الصحية وبرامج الأطفال وبرامج المرأة والبرامج الريفية.

- إعطاء الأهمية للبرامج والنقرات التي تخدم مجال البيئة بوضعها في مواعيد ملائمة على خريطة الإرسال، حتى يتاح لها الوصول إلى أكبر عدد من المتلقين، مع ضرورة التنويه عن هذه البرامج على مدى ساعات الإرسال، وفي الصحافة لجذب انتباه الجمهور إليها.
- حظر ظهور المدخنين على الشاشة، خاصة فيما يتم إنتاجه بقطاع التلفزيون أو قطاع الإنتاج من دراما، إلا إذا كان ظهور المدخن على الشاشة لخدمة مكافحة عادة التدخين كأحد أسباب تلوث البيئة حتى لا تسهم الدراما التلفزيونية في نشر عادات غير صحية، أو توحي للشباب بمحاكاة المدخنين من الأبطال.
- إعداد برامج يومية بالراديو والتلفزيون لخدمة قضايا البيئة، والرد على استفسارات الجمهور، والتعريف بأحكام القانون فيما يخص المحافظة على البيئة، حيث يجهل الكثيرون أن هناك عقوبات للمخالفات على سبيل المثال: مخالفات استخدام مكبرات الصوت، واستخدام آلات التنبيه في بعض الأماكن، والتدخين بدور العرض وبالمواصلات العامة، والأماكن المغلقة. وكما هو ثابت، فبتكوين الوعي الوقائي ترقى الشعوب وتتغلب على الكثير من المشكلات، وهذا دور أساسي للإعلاميين والمؤسسات التعليمية والثقافية التي تتكامل معها في الجهود، خاصة في دولنا النامية، التي تسعى للتطور الفعلي وليس المظهري.
- إعطاء المزيد من الاهتمام بالتغطية الإعلامية للندوات والمؤتمرات والإصدارات الجديدة على المستويين القومي والدولي، التي تتناول البيئة للمساهمة في توصيل المعرفة للقاعدة العريضة من الجماهير، والتعريف بالجهود المبذولة في هذا المجال على المستويين الرسمي والشعبي، وإلقاء الضوء على الاختراعات الوطنية التي من شأنها حماية البيئة.
- توظيف الفن التشكيلي عبر التلفزيون من خلال اللوحات الثابتة بين البرامج، التي تستخدم كخلفيات لمذيعات الربط للارتقاء بأذواق الجماهير وضرورة اهتمام القائمين على أعمال الديكور في البرامج والدراما باللمسات الجمالية وبتناسق الألوان، ومراعاة البساطة، واستخدام النباتات والزهور لنشر الوعي الجمالي والبيئي. فكما هو معروف يساعد الفن التشكيلي في تهذيب الشعور وإشاعة الجمال وهو أمر مطلوب للإحساس بالبيئة.

- تشجيع مؤلفي الدراما التلفزيونية على تناول مجال البيئة، وما يساعد على مكافحة العادات والأنماط السلوكية غير السوية لما للدراما من تأثير في نفوس الجماهير.
- تشجيع تبادل البرامج والفقرات الإعلامية حول البيئة مع تلفزيونات الدول الصديقة، وخاصة تلك البرامج التي حققت نجاحا في مجال الإعلام البيئي.
- إعطاء المزيد من الاهتمام الإعلامي والتربوي والثقافي، وكل الهيئات المتصلة بالبيئة، باليوم العالمي للبيئة، الذي يوافق الخامس من يونيو من كل عام(٦٣).

المحور الثالث:

الدور التكاملي للمؤسسات التعليمية والإعلامية في إحداث التوازن البيئي المنشود:

على الرغم من أن التعليم والإعلام كلمتان متجانستان ومتقاربتان، إلا أن هناك لونا من التنافر والضيق بين العاملين في هاتين المؤسستين، وكل منهما يكيل الاتهامات للآخر، بدلا من التقارب والتعاون فيما بينهما.

لو أن رجال التعليم أدركوا أن أجهزة الإعلام وسائل تعليمية وأجهزة تربوية، عن طريقها يمكن الوصول إلى جماهير الأطفال والشباب والكبار داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، لمدوا أيديهم إلى الإعلاميين، وبنوا جسورا من الود والتعاون معهم.

لو أن رجال الإعلام آمنوا بأن التربية والتعليم من المهام الموكولة إلى أجهزة الإعلام ضمن رسالتها، التي تتضمن فوق ذلك الإعلام والتثقيف والتسلية والترفيه، لاستثمروا هذا السلاح الخطير الذي بين أيديهم لتنشئة الأجيال الجديدة على أساليب قويمة ومفيدة(٦٤).

. الدراسة الحالية تتفق مع ما جاء في بعض الدراسات السابقة، واتفاقا مع منطلقها الأساسي، أن بين التعليم والإعلام أرضية مشتركة، ووشائج قوية، لدرجة يمكن معها القول: أن العملية الإعلامية في بعض جوانبها عملية تربوية، وأن التعليم في بعض جوانبه عملية إعلامية. والتعليم والإعلام عنصران مهمان من عناصر النظام الاجتماعي. فالتعليم يؤدي وظيفة تربوية، ودوره تحقيق أهداف اجتماعية. والإعلام أيضا يؤدي وظيفة من وظائف المؤسسات الاجتماعية، ودوره في تحقيق أهدافها، ولكن في ظل توزيع

الاختصاصات، فإن دوره ليس تربويا بالمعنى الكامل، ومع ذلك فآثار الإعلام التربوية لا يمكن تجاهلها[٦٥].

كما أن التعليم والإعلام بينهما صفة مشتركة، وهي أن كلاهما عملية اتصال تشتمل على العناصر الأساسية لهذه العملية (مرسل - مستقبل - ورسالة - وأداة - ولغة). وأن الإعلام والتعليم، كلاهما وسيلة في يد جهاز هدفه تعريف من لا يعرفون، وهذا هو جوهر عمل المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية[٦٦].

هناك بعض الخدمات التي يدل استقراء الواقع على مشاركة نظم الإعلام وبخاصة الصحافة والراديو والتلفزيون في تقديمها كخدمات مباشرة للتعليم، منها:[٦٧]

- إتاحة فرص الحوار والتعبير عن واقع التعليم ومشكلاته، وبعض الأفكار والنظريات لتربوية الحديثة.
- الإعلام عن برامج الإصلاح التربوي أو خطط التنمية التربوية.
- تصميم برامج تعليمية للدارسين في مختلف المراحل التعليمية وبثها خلال اليوم المدرسي أو بعده.
- حفز التعليم على أن يطور أساليبه وتقنياته ليكون أقدر على تكوين شخصيات سوية للأفراد، وأغنى في المحتوى وأيسر اتصالا، وأوسع انتشارا.

إلا أن الإمكانات الهائلة والتكنولوجيا المتقدمة التي تمتلكها المؤسسات الإلامية - لا سيما التلفزيون - غير ملائمة للقدر القليل الذي تسهم به هذه المؤسسات في الجانب التربوي والتعليمي وبما يتناسب والمطالب التربوية الملحة والكثيرة - كما وكيفا - للأمة العربية. لبلوغ الغاية وتحقيق الهدف المنشود من التعاون الوثيق بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود، من خلال تعميق الوعي البيئي لدى كل من أفراد المجتمع ومؤسساته، وخلق الإحساس بالمسئولية، وترسيخ القيم لمواجهة المشكلات البيئية: مطلوب من الإعلاميين ورجال التعليم والمفكرين والعلميين وقادة الرأي، ربط البيئة بمشكلات الفرد الأساسية عبر كل الفنون والأشكال والقنوات الإذاعية والتلفزيونية، مستهدفين بذلك الوصول إلى قادة الرأي والمثقفين، الذين يشكلون بدورهم وسطاء معلومات ومصادر اراء لمن هم أقل معرفة من المحيطين بهم، مستفيدين في ذلك من نظرية الاتصال على مراحل، ومستهدفين الوصول إلى الجمهور بصفة عامة

لتنمية **القيم الأخلاقية التي تحسن من طبيعة** العلاقة بينه وبين البيئة، وإيقاظ الوعي البيئـــي لديه، وتكوين الاتجاهات السوية المطلوبة نحو البيئة بين الجميع، ومن خلال إعلام لا يقف عند مرحلة **التعريف السلبي، أو مجرد التنويه أو إلقاء الضوء** على موضوع أو مشكلة ما، وإنما إعـــلام **يحقق الوظائف الأربع: المعرفة والإقناع والقرار** وتأكيده(٦٠١).

في إطار ما تقدم يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية المشاركة بفاعليـــة فـــي **تحقيق التوازن البيئي من خلال ما يلي:**

- **تكوين مجلس أعلى (في كل دولة) من رجال الإعلام** ورجـــال التعليـــم والثقافـــة **لوضع سياسة تربوية إعلامية محددة ومكتوبـــة**، تلـــزم الإعلاميـــن والـــتربويين بواجباتهم **ورسالتهم تجاه البيئة والمحافظة** عليها وتعميق الوعي البيئي.
- دعوة **المسئولين في وزارتي التربية والإعلام** والثقافة والعلوم والجهات المتصلـــة بحماية البيئة على **المستوى الحكومي أو الأهلي** لعقد المؤتمرات والندوات وحلقـات النقاش حول البيئة العربية وسبل حمايتها والنهوض بها.
- جعل أهداف التعليم وأهداف الإعلام والثقافة في كل مجتمع عربـــي بعينـــه فـــي تناسق وتناغم، وأن مكتوبة ومحددة، وموجهة بشكل واضح نحو توضيح مفـــاهيم البيئة الصحية السليمة، وطرق حمايتها، والمحافظة عليـــها مـــن الأخطـــار التـــي تهددها.
- دعم وتشجيع كل الجهود الحكومية والأهلية المتعلقـــة بشـــئون البيئـــة العربيـــة وحمايتها، وتقديم التسهيلات اللازمة والضرورية لتكويـــن الجمعيـــات والـــهيئات الحكومية والخاصة التي تهدف برامجها إلى حماية البيئة وصيانتـــها مـــن العبـــث والتدمير.
- مراجعة خطط التنمية الطويلة الأجل والقصيرة الأجـــل فـــي إطـــار الـــوزارات المختلفة لتتنق أهدافها والخطط الإصلاحية، التي سوف تنتجـــها وزارتـــا التربيـــة والإعلام في مجال حماية البيئة، حتى تتضافر جهود كل المؤسسات والأفراد داخل المجتمع الواحد على تحقيق أهداف واضحة ومحددة تشترك فيـــها كـــل جمـــاهير الشعب.
- تنفيذ حملات إعلامية مكثفة ومستمرة، تعتمد على التخطيط العلمـــي والـــتربوي وعلى التناول الإعلامي، الذي يعتمد على أشكال متعددة، بالإضافة إلى المقـــالات

التي تنتشر في الصحف والمجلات لخلق وعي جماهيري بمشاكل البيئة وكيفية التخلص منها بالحلول الملائمة للبيئة العربية ومشكلاتها النوعية.

- الاستعانة بالمتخصصين في مجال إعداد البرامج والفقرات البيئية، ومساعدتهم لتقديمها بأنفسهم أو من يستطيع القيام بها بالشكل الملائم، حتى يستفاد من مصداقية المصدر.
- وضع تخطيط إعلامي تربوي بيئي على مستوى الراديو والتلفزيون، وبالتنسيق مع الجهات المعنية على المستويات المحلية القومية والإقليمية بما يتفق مع الإمكانات الفنية لكل وسيلة، ويحقق التكامل فيما بينها. مع ضرورة تنوع الأساليب لتجنب التشبع الإعلامي، الذي يحدث نتيجة لزيادة كثافة التناول لموضوع ما، مما يصرف المتلقي عن المتابعة ويصيبه بالملل، وتكون النتيجة رد فعل عكسي.
- تعاون المؤسسات التعليمية والإعلامية في تقديم البرامج التربوية والإعلامية التي توضح مظاهر السلوك التي تسهم في تزايد وتفاقم مشاكل البيئة، وكذلك تقديم النماذج السلوكية التي تسهم في حماية البيئة وصيانتها.
- اجراء البحوث الإعلامية والتربوية والنفسية والاجتماعية وربطها بمجالات خدمة البيئة وحمايتها، وإلقاء مزيد من الضوء على المشكلات البيئية في الواقع العربي، وتقديم التصورات المستقبلية والحلول الملائمة للواقع العربي.
- الإفادة من جهود الدول العربية والصديقة على المستوى العالمي في مجال حماية البيئة وصيانتها، سواء على المستوى التنظيري أم على المستوى التطبيقي، وبما لا يتعرض وقيم وأخلاقيات المجتمع العربي وفي إطاره الإسلامي الاشمل، وبما يحقق النفع العام للبشرية جمعاء، إيمانا من الدراسة الحالية، بأن البيئة كل متكامل، وأن أي اختلال بيئي ينشأ في مكان ما على سطح الكرة الأرضية، بالضرورة سوف يؤثر على بقية مكونات البيئة في نفس المكان وفي الأماكن الأخرى، وإن اختلفت درجات هذا التأثير.

المراجع:

١- القران الكريم، الآيات: ٥ - ١٨ من سورة النحل.

٢- محمد صابر سليم واخرون، الدراسات البيئية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية. القاهرة. ١٩٩٤م، ص ٣٩ - ٤٠.

٣- أحمد كامل حجازي، " مفهوم البيئة وصحة البيئة "، مجلة التربية، العدد ١١١، السنة الثالثة والعشرون، الدوحة، قطر، ديسمبر ١٩٩٤م، ص ٢٢٥ - ٢٢٦.

٤- ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، معهد البحوث والدراسات العربية (من المقدمة) القاهرة، ١٩٩١، ص ٥،٩.

٥- اسماعيل محمد المدني، وخالد أحمد بوقحوص، " المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٨ ، السنة الرابعة عشرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، نوفمبر ١٩٩٣م، ص ٩٩-١٠٠.

6-Lyons, K.P.A. "Descripting Study of Prospective Elementary Teacher Attitudes Relating to Environmental Problems", D.A Enter., Vol.32 , No.7, 1972, pp.4444-4445.

7-Eugene, K.S.A. "Survey of the Effectiveness of Environmental Education Teaching Methods as Rated by Puplis School Teachers and Professors of Education in Illinois", D.A. Inter., Vol. 36, No.A., 1976, p.7752.

8-Foerstel, D.K. "An Analysis of the Congruence Among Students Parents, Teachers and Environmental a Lists as Related to their Perception of and Solutions to Environmental Problems", D.A. Inter., Vol. 37, No. 5, 1976, pp.9600. 2601~A.

9- Miles , B. M."A Study of Factors Affecting Environmental AwareAess and Opinions of Thirteen College Curriculum Program Students", D.A. Inter., Vol.38, A. ; No. 6, 1977, p.3400.

10- Miglierini, K. "An Experimental Study of the Effectiveness of an Environmental Education Program on the Expressed Attitudes of Middle School Students", D.A. Inter. Vol.39. A, No.12, 1979, p.7268.

١١ - أحمد حمدي يوسف عفيفي، أعداد برنامج في التربية البيئية لطلاب كلية الهندسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٣م .

١٢ - صبري الدمرداش ومحمد دسوقي، الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية في مصر ، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.

١٣ - فوزي أحمد الحبشي، ومنصور أحمد عبد المنعم، " الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق: دراسة ميدانية " ، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٦، السنة الثامنة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨م.

١٤- عادل أبو العز سلامة " فهم الطلاب المعلمين لمعلومات التلوث البيئي المتضمنة في مناهج الكيمياء بمرحلة الثانوية العامة"، المؤتمر العلمي السادس، التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل، الجزء الأول، رابطة التربية الحديثة وجامعة عين شمس، القاهرة، ٦-٨ يوليو ١٩٩١م.

١٥- إسماعيل محمد المدني وخالد أحمد بو قحوص، " المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٨، السنة الرابعة عشرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، نوفمبر ١٩٩٣م.

١٦ - مصباح الحاج عيسى وسعاد الفريح، " استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت" المجلة التربوية، العدد ٥، المجلد ٢، كلية التربية، جامعة الكويت، يونيو ١٩٨٥م.

١٧ - محمد أحمد الغنام، " التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي"، بحث مقدم لندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين ؟ الجزء الأول، ط ٢، ٢٩ مايو- ايونيو ١٩٨٢م، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥م .

١٨ - حسن محمد حسان، " التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري"، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١١- ١٣/٤/١٩٨٧م.

١٩- عبد المنعم فهمي سعد، " تأثير وسائل الإعلام في العملية التربوية "، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١١ -١٣/٤/١٩٨٧م.

٢٠- سلوى إمام علي: الإعلام وقضايا البيئة " دراسة تطبيقية على جمهورية مصر العربية"، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١م .

٢١ - عاطف عدلي العبد، "الإعلام وقضايا البيئة " دراسة تطبيقية على سلطنة عمان، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١م.

٢٢- محمد خليل الرفاعي، " التلفزيون والطفل "، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٧٧، السنة السادسة عشرة، مركز دراسات الوحدة العربية، دمشق، نوفمبر ١٩٩٣م.

٢٣ - السيد سلامة الخميسي،" نحو سياسة تربوية عربية لمواجهة الهيمنة الإعلامية الغربية"، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، حول السياسات التعليمية في الوطن العربي، المجلد الأول، المنصورة، مصر، يوليو ١٩٩٢م.

٢٤ - نسمة احمد البطريق، " المدخل الاجتماعي للإعلام والبيئة: دراسة في عنصر الوعي من منظور عربي" مجلة شئون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٣م.

٢٥ – عبد المنعم ثابت، " دور وسائل الإعلام في التنمية البيئية ومواجهة الغزو الثقافي"، مجلة الدراسات الإعلامية، العدد ٨١ ، المركز العربي الإقليمي للدراسات الإعلامية للسكان والتنمية البيئية. القاهرة، أكتوبر – ديسمبر ١٩٩٥م .

٢٦ – ليلى العقاد، " نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية" ، دراسات وبحوث إذاعية يصدرها اتحاد إذاعات الدول العربية، مطبعة جامعة حلب، حلب، ١٩٨٠م .

٢٧ – تيسر عبد الجابر،" دور التعليم من بعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي"، بحث منشور ضمن أعمال الندوة التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة عن التعليم من بعد، عمّان، الأردن، مارس ١٩٨٧م .

٢٨- علّي عيسى عثمان، " نظام التعليم المفتوح في الوطن العربي، " بحث منشور ضمن الندوة التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة عن التعليم من بعد، عمّان، الأردن، مارس ١٩٨٧م.

٢٩- إبراهيم محمد إبراهيم، " التعليم العالّي من بعد: مبرراته – نماذجه: مؤتمر التعليم العلي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية، المجلد الأول، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٨ – ١٠ يوليو ١٩٩٠م

٣٠ – حسن محمد حسان، " التعليم الجامعي المفتوح من بعد كبديل تعليمي للتعليم التقليدي". بحوث تربوية، العدد ٢٥، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٠م.

٣١ - شاكر محمد فتحي واخرون، " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر: دراسة تحليلية مقارنة، دراسات تربوية، العدد ٧٢. المجلد العاشر، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤م .

32 - Holmes, B., Problems in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965. pp.48-65.

33 - Holmes, B., Comparative Education: Some Considerations of Methods, George Allen & Unwin, London, 1981, pp. 80-87.

٣٤ - يمني طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر: منهج العلم .. منطق العلم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩، ص ١٥ - ٩.

35 - Holmes , B., Comparative Education, op. cit., pp. 76 - 80.

٣٦ - سهير علي الجيار، " التعليم الجامعي والشخصية المصرية في ضوء تحديات المستقبل"، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية، المجلد الأول، رابطة التربية الحديثة مع كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٨ - ١٠ يوليو ١٩٩٠م، ص ٧٥ - ٧٧.

٣٧ - صبحي عبد الحكيم، " الأبعاد الديموجرافية للمشكلات البيئية في الوطن العربي"، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٥١.

٣٨ - محمد صابر سليم، " التربية والتوعية لقضايا البيئة"، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٠٧ - ١٠٨.

٣٩ - قرآن كريم، الآية: ٦٠ من سورة البقرة.

٤٠ - أحمد حمزة، " البيئة في العالم العربي: الأوضاع الراهنة وآفاق المستقبل "، المؤتمر الوزاري العربي حول البيئة والتنمية، القاهرة، سبتمبر ١٩٩١م .

٤١- محمد صابر سليم، " التربية والتوعية بالقضايا البيئية"، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، مرجع سابق، ص ١٠٨- ١٠٩.

٤٢- أحمد كامل حجازي، " مفهوم البيئة وصحة البيئة"، مجلة التربية، العدد ١١ ، السنة الثالثة والعشرون، الدوحة - قطر، ديسمبر ١٩٩٤، ص ١٢٦-١٢٨.

٤٣- سهير علي الجيار، " التعليم الجامعي والشخصية المصرية في ضوء تحديات المستقبل"، مرجع سابق، ص ٧٤.

٤٤ - عبد الفتاح جلال، " نحو كلية جامعة لتعليم الجميع، " مجلة آراء في التعليم الوظيفي للكبار، العدد الأول، السنة الثامنة، مركز سرس الليان، مصر، مارس ١٩٧٨، ص ٧٩.

٤٥ أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٧، ص ٦٩.

٤٦- جيهان رشتي، " القضايا البيئية وفنون الإقناع"، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١ ، ص ١٤٥.

47 - Attewell, P.&Rule, J.,"Computing and Organizations: What we Know and what we Don't Know," Communications of the ACM, Vol. 27, No. 27, December , 1984, pp. 1184 - 1192.

٤٨- عبد الله بن حسن العبد القادر، " آثار تدريس واستخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين " دراسة ميدانية " ، رسالة الخليج العربي، العدد ٣٤ ، السنة العاشرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٠، ص ٧٦ - ٧٧.

٤٩ - غسان فطين أبو السعود، " الفقر والبيئة"، مجلة التربية ، العدد ١١١، السنة الثالثة والعشرون، الدوحة، قطر، ديسمبر ١٩٩٤، ص ٢٣٨- ٤٣٩.

٥٠- محمد صابر سليم، وأخرون، " الدراسات البيئية مرجع سابق ، ص ٧٤ .

٥١- محمد صابر سليم، " جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ورؤيتها المستقبلية في مجال البيئة والتنمية "، المؤتمر العربي الوزاري عن البيئة والتنمية، القاهرة، ١٠ - ١٢ سبتمبر ١٩٩١، ص ٣٧٥.

٥٢ - التربية البيئية والتلوث البيئي، مجلة التربية، العدد ١٠٢ ، السنة الحادية والعشرون، الدوحة، قطر، ديسمبر ١٩٩٢، ص ٦٦ - ٦٧.

٥٣- حسن محمد حسان، " التعليم الجامعي المفتوح من بعد كبديل تعليمي للتعليم التقليدي" ، بحوث ودراسات، العدد ٢٥، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٠، ص ١.

٥٤ - ليلى العقاد، نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكات الفضائية العربية، مطبعة جامعة حلب، حلب، ١٩٨٠، ص ١٩٣.

55 - Sewart, D.&et al., Distance Education: International Perspectives, Croom Helm, London, 1985, pp. 369 - 370

٥٦- مكتب التربية العربي لدول الخليج، وقائع ندوة التعليم عن بعد، البحرين ٢ - ٦ نوفمبر، ١٩٨٦، ص ١٩٤ - ١٩٢.

٥٧ - شاكر محمد فتحي وآخرون، " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر: دراسة تحليلية مقارنة"، مجلة دراسات تربوية، العدد٢، المجلد ج العاشر رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١ - ١٧.

٥٨ - ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، مرجع سابق، ص ١٦ - ١٧.

٥٩ - المرجع السابق، ص ١٨ - ٢٠.

٦٠ - معين حلمي الجملان، " التعليم عن بعد ودوره في دعم برامج التعليم الجامعي"، مجلة التربية والتنمية، العدد الخامس، السنة الثانية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٢٥٣ - ٢٥٤.

61 - The Open University, The Early Development of The Open University, Report of the Vice-Chancellor, January, 1969 - December 1970, London, 1972.

٦٢ - " التربية البيئية والتلوث البيئي"، مجلة التربية، العدد ١٠٢، مرجع سابق، ص ٦٧.

٦٣ - منى سعيد الحديد، " الراديو والتلفزيون والتوعية بالقضايا البيئية" ، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٩٣ - ١٩٧.

٦٤ - عبد التواب يوسف أحمد، " مدى تأثير القيم العربية والإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي"، ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ الجزء الأول،ط ٢، ٢٩ مايو-١ يونيو ١٩٨٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥، ص ٤٠٢.

٦٥ - حسن محمد حسان، " التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري"، مرجع سابق، ص ٢٧٥.

٦٦ - أبو الفتوح رضوان، " الإعلام والرسالة التربوية"، ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ الجزء الثاني، ط٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥، ص ٣٧٨.

٦٧ - محمد أحمد الغنام، " التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي"، مرجع سابق، ص ٧٤.

٦٨ - منى سعيد الحديدي، " الراديو والتلفزيون والتوعية بالقضايا البيئية، مرجع سابق، ص ١٩٣.

الفصل السادس

التدريب الذاتي أثناء الخدمة في أستراليا
وإمكانية الإفادة منه في مصر

مقدمة:

إن انتشار التعليم وتعدد مسالكه ومستوياته في مصر، جعل من عملية إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، عملية رئيسية في برامج إصلاح التعليم، تحتاج إلى دراسة وافية وتخطيط محكم لما لها من أثر واضح على تنفيذ جميع الخطط التعليمية.

فالتدريب هو المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع، فهو أداة التنمية ووسيلتها، وهو المحرك الأساسي لشتى جوانبها. كما أنه الأداة الطبيعية التي إذا احسن استغلالها أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للتعليم ووضع نظرياته موضع التطبيق السليم لتحقيق الأداة الأمثل، وتحقيق النمو والرخاء للمجتمع(١). وقد أظهرت نتائج الأبحاث دور التدريب في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية فضلاً عن دوره في نمو الثقافة والحضارة عامة، كما تبرز أهمية التدريب باعتباره أساس كل تعلم وتطوير وتنمية للعنصر البشري، ومن تقدم المجتمع وبنائه(٢).

"فمنذ الستينات من القرن العشرين، برزت فكرة الربط بين التدريب أثناء الخدمة والإعداد فيما قبل الخدمة بصورة أو بأخرى، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية من أسبق الأقطار إلى تداول هذه الفكرة ووضعها موضوع التطبيق.

ولهذا أصبح التدريب أثناء الخدمة في المجال التعليمي في الوقت الحاضر يشكل ضرورة لازمة اكثر إلحاحا واشد خطورة في عصر تتطور فيه الحياة الاجتماعية تطورا سريعا. .وتحدث فيه الاكتشافات والتقدم الصناعي وسيطرة الآلة.

ومن ثم وضعت هذه التغيرات السريعة الإنسان المعاصر إمام مهمات جديدة وحاجات متجددة لابد للوفاء بها من مجاراة سرعة التغير والتقدم العلمي والتقني، بحيث يستطيع أن يجابه حاجات المجتمع المتزايدة. وبهذا يصبح التدريب عملية إنسانية تمكن الفرد من مقابلة التطور السريع المستمر الذي يتعرض له العمل، ومن التكيف السريع في

عمله الجديد في حالة انتقـال هذا الفرد من عمله الى عمل آخر، لأن التدريب يعمل علـى زيادة كفايته العلمية والفنية والإنتاجية، فيرتفع مستوى هذه الكفاية أيضا للمؤسســة كلـها سواء كانت مدرسة أم معهد أم كلية، كما أنه يساعد أفراد هذه المؤسسة علـى اسـتغلال كفاءتهم استغلالا تعاونيا جيدا لتحقيق الأهداف التي تصبوا المؤسسة إلى تحقيقها[٣].

وباستعراض الكتابات المتاحة عن التربية والتدريب أثناء الخدمة، يمكن اسـتنتاج عدم وجود اتفاق بشأنها، فمنها دراسات تقصر التربية في أثناء الخدمة علـى المقـررات الدراسية التي تؤدي إلى الحصول على مؤهلات معترف بها، ومنها مـن يراهـا تتعلـق بتطوير المنهج، ومنها (وخاصة الكتابات الحديثة) التي تؤكد على مصطلح التربية بدلا من التدريب أثناء الخدمة، باعتبار التدريب خاص بالحيوان ولا يليق بالانسان، وهو ما يعكس الاهتمام بالمكانة المهنية للتعليم. ولكن الفصل الحالي سوف تأخذ بمصطلح التدرب الذاتـي بدلا من مصطلح التدريب أثناء الخدمة، باعتبار أن ذلك يؤكد على فرديـة وذاتيـة وإرادة المتدرب في عملية التدريب والنمو المهني.

والجدير أن عملية التعليم والتدريب لا تقتصر على مرحلة الإعداد الجـامعي أو ما قبلها فحسب، بل أصبـحت عملية نمو مستمرة تلازم المـرء علـى مـدى الحيـاة. والتدريب يشمل التعلم الذاتي والتعليم معا. ولكي يكون التعليم مفيدا لابـد مـن أن يقـدم خبراته للفرد المتدرب تساعده على تحسين أداء أعماله وإجادتها. لأن العلاقة بين التعليـم والتدريب وثيقة، فلا فائدة من تعليم لا يعقبه تدريب على كيفية وضع النظريات موضـع التطبيق. ولا فائدة من التدريب اذا لم تسبقه عملية التعليم التي تزود الفـرد بالمعلومـات الفنية المتخصصة والتي تعتبر الركيزة الأساسية في العمل الذي سوف يمارسه في حياتـه العملية، لأن كلا منهما متمم للآخر. ولقد أثبتت بعض الدراسات انه مع تقدم السـن تقـل الرغبة في التعليم النظامي، ولذا يجب أن تقدم برامج التدريب بأساليب وطـرق مناسـبة تنبثق من حاجات الدارسين وظروفهم وإمكاناتهم وأهدافهم[٤].

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت التدريب أثناء الخدمة، فمنـها مـا يعتـبره البعض عملية يراد بها إحداث أثاء معينة في مجموعة مـن الأفـراد يمكـن بواسـطتها مساعدتهم ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلـة، وذلـك بتكويـن عادات فكرية وعملية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهـات جديـدة[٥]. ويـراه

البعض، أنه كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية، ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن تتم في إطار جماعي تعاوني بموجب فلسفة واضحة واستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة(٦).

ويعرفه هندرسون Henderson بأنه الأنشطة المنظمة الموجهة أساسا لتحسين الأداء المهني، ويقول أن هذا التعريف يتضمن مجالا واسعا من الأنشطة، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء، وقد يشتمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة، وقد يشمل مناقشات فردية مع مسئول متمرن عن التدريب، وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوي الشخصي، وقد يشمل عناصر مشتركة من كل ما سبق. وقد يؤدي التدريب الى مؤهلات مهنية، وقد يكون خطوة ضرورية قبل تثبيت التعيين في الوظيفة وقد يكون على أساس إجباري أو تطوعي أو اختياري، وقد يكون من ورائه جزاء مادي أو أدبي، وقد لا يكون هناك شيء من هذا على الإطلاق(٧).

كما تعرفه سارة ديفين Sara Divin بأنه "كل الأنشطة التي تساعد المدرسين عن طريق التعلم الذاتي على رفع كفاءتهم، ولإيجاد حلول مرضية لمشكلات تتعلق بعملهم والى تحسين طريقة الأداء"(٨).

أما براين كيس Brian Case فأكد على أنه "كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المدرس بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته، ويدخل في هذا جميع الدراسات التي تؤهل لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة"(٩).

ويراه فيليب جاكسون Philip Jackson بأنه العملية التربوية التي تنصب على طبيعة النمو المهني للمعلمين، وتهدف الى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي. كما يرى أن هناك وظائف أساسية للتدريب في ضوء هذا النمو الذاتي تتمثل فيما يلي:

- جعل المدرس أكثر حساسية للموقف التدريسي وما يحدث فيه، وللحياة داخل الفصل الدراسي.
- جعل المدرس يفكر في الموقف التدريسي أكثر مما يفكر في غيره من الواجبات الأخرى كالإدارة التربوية.
- ربط التدريس بالتعلم وليس بالإدارة وتحول المدرس من دور المرسل الى دور المسهل.
- وضع المدرس في موقف المخطط للتدريب وليس المستقبل فقط.
- جعل التدرب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي بالحاجة الى النمو والتحرر من عوامل الضبط الروتينية(١٠).

ويشبهه البعض بالمقوى أو الحقنة التي تساعد على حماية الجسم من الأمراض المختلفة، وأن أكثر الأمراض التي يعاني منها المعلمون هي العادات التي يكونونها وتصبح ثابتة بالنسبة لهم ترغمهم دائما على التصرف بالأسلوب القديم الذي تعودوه بصرف النظر عن التحولات التي تحدث في العالم الذي يحيط بهم.

كما تعرفه وزارة التربية والعلوم البريطانية، بأنه نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس، وبحيث يتعلق بعمله المهني. كما تعرفه وزارة التربية الأمريكية بأنه برنامج من الأنشطة المنظمة موجه من قبل النظام التعليمي أو يحظى بموافقته، ويعمل على النمو المهني وزيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء فترة خدمتهم في النظام التعليمي(١١).

وفي ضوء ما تقدم فإن مفهوم التدرب الذاتي للمعلمين يعتبر متمشيا مع نظريات التربية الحديثة، ونظرته للموقف التدريبي على أنه موقف تعليمي تعلمي، يجب أن تتوافر له شروط التعلم الجيد من دافعية وإيجابية ومشاركة وتعزيز وتدعيم للخبرات المكتسبة التي تدعم النمو المهني للمعلمين، وتنمي الإحساس الذاتي بالحاجة الى التدرب لمواجهة المتطلبات المهنية والحياتية المتجددة.

إن المتتبع للفكر التربوي في الدول النامية يلاحظ بصفة عامة الاهتمام بالتدريب على اختلاف مستوياته. إلا أنه لا توجد سياسة عامة تحكم تنظيم هذه البرامج. بينما نجد

اهتماما كبيرا ببرامج التدريب في الدول المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية وما كان يسمى بالاتحاد السوفييتي سابقا وانجلترا والدول الإسكندنافية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية نجد اهتماما كبيرا ببرامج التدريب، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى. كما نجد اهتماما من جانب المعلمين بحضور برامج التدريب ولا سيما القصيرة منها. وفي بعض الولايات نجد أن المعلمين مطالبون بحكم القانون أن يواصلوا تعليمهم بعد تعيينهم. وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم الرسمي، ويزداد الراتب تلقائيا في كل مرة ينهي فيها مقررا دراسيا بصرف النظر عن نوع هذا المقرر. كما يحصل المعلمون على زيادة في رواتبهم إذا حصلوا على أية درجة جامعية أعلى كالماجستير أو الدكتوراه في أثناء خدمتهم.

ولعل أهم مؤسسات التدريب أثناء الخدمة تأثيرا في الولايات المتحدة بل وأقدمها رسوخا معاهد المعلمين التي أنشئت في منتصف القرن التاسع عشر في فترة نقص حاد في المعلمين المدربين. ومع أن هذه المعاهد كانت تقوم بوظيفة تأهيل المعلمين قبل العمل بالتدريس فلها قيمتها في تدريبهم أثناء الخدمة. وفي السنوات الأخيرة ظهرت هذه المعاهد في صيغة جديدة تعني أساسا بتدريب معلمي الثانوي في أثناء الخدمة، ويتم تمويلها بموجب القانون المشهور " قانون التربية للأمن القومي "من الهيئات العلمية كالمؤسسة القومية للعلوم وبعض الولايات.

وتستغرق برامج هذه المعاهد عادة ما بين ستة وثمانية أسابيع يقيم فيها المعلمون بها، ويتضمن برنامجهم خلالها أعمالا جادة الى جانب بعض الأنشطة الاجتماعية المختلفة. هناك صيغة أخرى للتدريب تتمثل في المدارس والورش الصيفية التي يقيم فيها المعلمون إقامة كاملة. وتتشابه هذه المدارس والورش مع المعاهد السابقة لكن مع زيادة الاهتمام بالجانب العملي والتقليل من الجانب الأكاديمي. وتعتبر هذه المدارس والورش الصيفية أكثر شيوعا في الولايات المتحدة عنها في الدول الأوربية.

وفي الاتحاد السوفييتي سابقا توجد معاهد للتدريب في أثناء الخدمة، وأهم أنواعها يتمثل في "معاهد تطوير المؤهلات" التي تديرها السلطات المحلية (المراقبات المحلية للتوجيه الفني). ويقضي أعضاء هذه المراقبات جزء من وقتهم في التدريس في

أحد الأحياء والقيام بالتوجيه الفني في حي آخر. وعلى المدرس المبتديء أن يقضـــي مــا بين ٤٠ الى ٦٠ ساعة في المعهد المحلي، حيث يتلقى تدريبا أوليا يـــهدف أساســا الــى تحسين معرفته بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها. وعلى كل المعلمين بعد انقضاء ثـلاث سنوات من بداية اشتغالهم بالتدريس أن يدرسوا بأحد هذه المعاهد يوما كاملا في الأســبوع طيلة عام. ويتكرر ذلك بالنسبة لهم كل خمس سنوات فيما بعد(١٢).

وعلى الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث العلمية، وصور التأليف المختلفة التـي تناولت قضية إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، إلا أن هذه القضية من القضايا الأساســية التي لا ينضب معينها، ولا تتوقف جوانبها المتفاعلة، نظرا للدور الكبير والهام الذي يقــوم به المعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وباعتباره حجر الزاوية والمحور الرئيســي بعد التلميذ الذي تنصب عليه مقومات العملية التربوية والتعليمية. ولذا يشير فيليب كومــز Philip Coombs الى هذا الجانب بقوله: " إن اختيار المعلمين الأكفاء مسألة علــى رأس قائمة الأولويات في جميع الدول"(١٣). كما يؤكد جورج شهلا وزملاؤه على أهمية المعلــم باعتباره "الخبير الذي كلفه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيــم الأميــن على تراثه الثقافي. ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه" (١٤).

ونظرا لهذه الأهمية البالغة لإعداد المعلم وتدريبه، أوصت الكثير من الدراســات والبحوث والمؤتمرات العلمية(١٥) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحــوث التــي تتناول شتى المجالات المتعلقة بإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، باعتبــار أن التــدرب أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم، أو بعبارة أخرى يجب أن ينظر الى تربيــة المعلــم Teacher Education على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبــل دخــول المهنة Pre - Service Education ووجه يتعلق بالتدرب أثناء الخدمة In - Service Education ، ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان، وإن الإعداد هو مجرد بــدء طريــق النمو المهني للمعلمين. وأن التدريب هو الضمان الوحيد لاستمرار هــذا النمــو المــهني وتأكيدا لمهنية التعليم. لأن المهن الرفيعة تعتمد دائما علــى التطــور المــهني المســتمر لأعضائها. وعلى ذلك فالتدرب أثناء الخدمة لازم لكل من المعلم والمنظمة التعليمية معــا، يرفع كفاية المعلم ويزيد كفاءة المنظمة(١٦).

الخصائص التربوية التي يتميز بها أسلوب التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة: -

على الرغم من تناول الكثير من الدراسات لمفاهيم التعليم الذاتي - Self Learning والتعلم الذاتي Self - Instruction والتربية الذاتية Self - Education والتعلم الموجه ذاتيا Self - directed ، الا أن مفهوم التدرب الذاتي Self - Training غاب عنها. ولهذا يرى أن غاب مفهوم التدرب الذاتي أثناء الخدمة Self - in service education من الأهمية بمكان للبحث فيه والتنقيب عن خصائصه والأسس التربوية التي يقوم. كما نرى أيضا أن هناك تداخلا كبيرين تلك المفاهيم بعضها وبعض بشكل تكاملي كما في حالة الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة. ومن ثم يمكن التعرض لهذه المفاهيم بشكل موجز من أجل ابراز مفهوم التدرب الذاتي أثناء الخدمة، وإبراز مدى الارتباط والتكامل بينه وبين مفاهيم التعلم الذاتي والتعليم الذاتي والتربية الذاتية والتعلم الموجه ذاتيا.

وفي هذا الصدد حاولت اليونسكو التمييز بين هذه المصطلحات كما يلي[١٨]:

التعليم الذاتي/التعلم الذاتي:

تقنية تعليمية تتضمن ستخدام الطلاب للمواد التعليمية وخاصة مواد التعليم المبرمج وحقائب التعلم والتي تشتمل على المثيرات وآلية للتعبير عن الاستجابات والتغذية الراجعة، واختبارات، من أجل أن يستطيع المتعلم التعلم بدون تدخل المعلم أو بأقل جهد من توجيهه للمتعلم.

التربية الذاتية:

تشتمل على طرائق تربوية يكتسب من خلالها المتعلم المعرفة والمهارات بنفسه بدون تدخل المعلم.

التعلم الموجه ذاتيا:

طريقة للتعلم يتحمل فيها المتعلم مسئولية تعلمه، ويندمج - لدرجة أكبر أو أصغر- في صنع القرارات الخاصة بطبيعة المتعلم وطريقة تنفيذه من حيث: تحديد المحتوى، واختياره، ومراحل التدرج، واختيار الطرائق والتقنيات، وتحديد الأزمنة والأمكنة، ثم تبني طرق التقييم.

وفي هذا الإطار عرضت بعض الدراسات خصائص التعلم الذاتي كما يلي: [١٩]

- يعمل على تهيئة المواقف التعليمية بشكل يستثير دوافع الفرد للتعلم، ويكفــل لــه حرية الاختيار بين البدائل ويزيد من قدرته في الاعتماد على نفسه للوصول الــى الأهداف المنشودة.
- يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويسمح بتعلم كل فرد وفقا لميوله واستعداداته.
- يعمل على تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية. فالمتعلم في ظــل أسلوب التعلم الذاتي بأشكاله المختلفة ليس مستقبلا للمعلومات فقط وإنما مشــاركا نشطا في جمعها من مصادرها الأصلية.
- يسمح لكل متعلم بتوجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محددة بدقة تحكم الأداء المتوقــع منه.
- يسمح لكل متعلم بأن يقوم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمــل علــى علاجها ذاتيا أو بمساعدة الآخرين، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطا باستعداداته هــو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي اليها.
- يتحمل المتعلم مسئولية اتخـ قراراته التي تتصل باختيار الأســاليب أو الأشــكال المختلفة لتحقيق أهدافه الـ نوعة.
- يعمل على الإعلاء من شأن المتعلم وعدم الإقلال من شأن المعلم.

"وفي ضوء هذه الخصائص السابقة، اتخذ الاتجاه نحـــو التعلـــم الذاتـــي شـــكلا موسعـــا في الآونة الأخيرة، نظرا لما يحدثه هذا النوع من التعليم من فعاليات ملموســـة، وتأثيرات قوية في جعل البيئة التعليمية أكثر ملاءمة لطبائع المتعلمين والمعلميـــــن علـــى السواء، وبدأت كثير من الدول ممثلة في جهاتها المسئولة عن التعليم في محاولات عديـدة لتحديث نظمها التربوية، معتمدة في جعل ذاتيات المتعلمين أكثر عطاء وإسهاما في الحياة، مستعيضين في ذلك عن النظم التقليدية المعروفة، والتي إن كانت قد أعطت الكثـــير مـــن الفعالية والتأثير، إلا أنها لم تعد مناسبة لتعقد الحياة المتزايدة ومتطلباتها المتغيرة، مما حـدا بتلك الدول الى استخدام مناهج وأساليب التعلم الذاتي في نظمها التعليمية المعاصرة. وقــد دلت العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت على فعالية النظم الجديدة علـــى كفاءتـــها العالية، وتأثيرها المباشر في إبراز طاقات المعلمين والمتعلمين وحســـن اســـتخدام هـــذه الطاقات[٢٠].

ووفقا لما سبق يمكن طرح فكرة التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة من خلال بعض الدراسات التي تعرضت بشكل غير مباشر لهذه الفكرة من خلال المصادر المتاحة على النحو التالي:

لقد عرض باركر Parker (١٩٥٧)[٢١] دليل عمل لتدريب المعلمين ذاتيا أثناء الخدمة تضمن عدة مباديء علمية أو معيارية يمكن للأفراد أو الجماعات الاهتداء بها في التخطيط والتنظيم لإقامة البرامج المختلفة للتدريب أثناء الخدمة، وأهم هذه المباديء ما يلي:

- المتدربون المتعلمون كأفراد، وكأعضاء في فريق لحل المشكلات التي تواجههم في عملهم.
- المتدربون يقومون بحل مشكلاتهم بأنفسهم، ويضعون الأهداف والخطط العلمية لتحقيقها.
- إتاحة الفرصة للمتدربين للاتصال والتواصل وتكامل الجهود وتبادل الخبرات.
- الاهتمام المستمر بالأفراد والجماعات على حد سواء والعمل على إشراكهم في حل المشكلات.
- توفير المناخ الملائم للتقدم العلمي والإبداعي.
- توفير الأدوات ومصادر المعلومات المختلفة واستخدامها بشكل مفيد.
- التشجيع المستمر لوضع الأفكار والخطط موضع الاختبار والتجريب في المواقف الفعلية والملائمة.
- جعل النمو المهني والترقي الوظيفي جزءا أساسيا من عمليات التدريب أثناء الخدمة.
- الاهتمام بحقيقة الفروق الفردية بين أفراد الفريق وتقبلها بروح حضارية.
- ارتباط النشاطات التدريبية المختلفة بالقضايا التربوية والثقافية والسياسية والاقتصادية المعاصرة.

كما طرح هويي Howey (١٩٨٠)[٢٢] عدة خصائص تميز المراكز والمؤسسات التعليمية التي تقدم هذا النوع من التدريب من أهمها:

- تعمل هذه المراكز والمؤسسات وتدار بواسطة المعلمين أنفسهم وليس بواسطة سلطات خارجية.

- تعمل هذه المراكز في مبان مستقلة لهذا الغرض أو يخصص لها عدة حجرات في أحد المباني لإقامة التدريب وحفظ السجلات والأدوات والخامات اللازمة لذلك.
- تعتمد هذه المراكز على المعلمين أنفسهم بالدرجة الأولى، وأحيانا تقبل مشاركة أعضاء من خارج المهنة.
- تقدم هذه المراكز خدماتها التربوية للمؤسسات التعليمية والأفراد على حد سواء.
- تهتم هذه المراكز بتقديم برامج تعمل على تحسين مهارات التدريس وتطوير الأدوات والوسائل المعينة على تنفيذ المنهج.
- المعلمون القائمون على أمر هذه المراكز يتميزون بالمسئولية والخبرة الطويلة والمهارة والكفاءة العالية.

كما حدد بولام Bolam (١٩٨٦)[٢٣] خصائص هذا التدريب فيما يلي:

- يتم بالدرجة الأولى داخل المدرسة أو مواقع العمل، ولكنه أحيانا يمكن أن يتم في مدرسة أخرى أو أحد مراكز المعلمين حيث ينتقل المعلمين الى تلك الأماكن .
- يعتمد في المقام الأول على المعلمين أنفسهم كمدربين من داخل المدرسة بالإضافة الى الموجهين والمشرفين من الخارج ودعوة بعض المساهمين والمستشارين للإفادة منهم وتبادل الخبرات والآراء معهم.
- يتم هذا النوع من التدريب بواسطة المدرسة من حيث التصميم والتخطيط والتنفيذ في ضوء الاحتياجات الحقيقية للأعضاء بتلك المدرسة.
- يتم هذا النوع من التدريب على المستوى الفردي داخل المدرسة، أو على مستوى مجموعات صغيرة، أو على مستوى جميع العاملين بالمدرسة وأحيانا يتم قبول أعضاء من خارج المدرسة.
- يعمل هذا النوع من التدريب على تحقيق أهداف الأفراد والجماعات وجميع أعضاء المدرسة بما يحقق نموهم المهني ويلبي احتياجات المدرسة.
- يتم هذا التدريب أحيانا (وليس عادة) داخل حجرة الدراسة أو أثناء ممارسة المهنة في موقع العمل وفقا للتخصصات المهنية والعلمية المختلفة.
- يركز هذا النوع من التدريب على المعارف العملية والمهارات والوظائف التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات.
- يعتمد بالدرجة الأولى على الخبرات التدريسية وطرق التدريس المبتكرة، والملاحظة الواقعية لعملية التدريس داخل حجرات الدراسة بواسطة الزملاء

والزيـــارات للمدارس والمؤسسات الأخرى بالإضافة الى حضور المحـــاضرات، والسيمنارات وحلقات النقاش والأفلام التعليمية ..... الخ.

- ليس بالضرورة أن يؤدي هذا النوع مـــن التدريـب الـى شـــهادات أعلـــى أو مكافآت مالية، أو زيادة في المرتبات أو ترقيات وظيفية.
- أحيانا يتم تقييم هذا النوع من التدريب بواسطة أعضاء من المدرسة للوقوف علـى أثر ذلك في رفع مستويات المعلمين المهنية، وتحسين أدائـــهم وأحـــداث التغيـــير المطلوب في المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

ويستمر ديفاني Devaney (١٩٨٦) (٢٤) في عرض المزيـــد مـــن خصائـــص التدرب الذاتي للمعلمين فيؤكد على:

- إن هذا النوع من التدريب يقدم للمعلمين أدوات وخامات حديثة ومتطورة تســـاعد في عملية التدريس الى جانب الأفكار والآراء والإيضاحات اللازمة لكـــل معلـــم وفقا للموقف التدريسي الذي يواجهه، دون الاعتماد على أفكـــار متضمنـــة فـــي الكتب أو المطبوعات المختلفة.
- إن هذا النوع من التدريب يجعل المعلمين قادرين علـــى المشـــاركة فـــي إعـــداد الخامات والأدوات اللازمة لتنفيذ المنهج بطرق جذابة ومتفاعلة داخـــل حجـــرة الدراسة، وتحويل العملية التعليمية إلى عملية مشاركة بيـــن المعلـــم والمتعلـــم، وتعتمد على التعلم الذاتي كلما أمكن ذلك.
- المدربون والمتدربون هم نفس الفريق الذي يعمل معا داخل المدرســـة، يقومـــون بتبادل أفكارهم وإثراء معارفهم، وينطلقون من إيجابيات المواقف التعليميـــة دون فرض استراتيجيات تدريسية محددة.
- المتدربون وفقا لهذا النوع من التدرب الذاتي، تقدموا بمحـــض إرادتـــهم وعلـــى أساس اختياري محض، ولم يتم وفقا لرغبة سلطة معينة، بل وفقـــا للاحتياجـــات الحقيقية والملحة للمعلمين، يتم عقد مثل هذه البرامج بتخطيـــط وتنظيـــم وتنفيـــذ وتقويم ومتابعة من المعلمين أنفسهم كما يؤكد محمد الخطيب (١٩٨٦)(٢٥).

على أن من أهم الأمور الواجب ملاحظتها في برامج التدرب الذاتـــي للمعلميـــن أثناء الخدمة، هو ما يتعلق بتدريب أنفسهم على القيام بأدوارهم في البرنامج. ويتم ذلك من خلال الاجتماعات المشتركة بينهم لتلقي التوجيهات وتبادل الخبرات بين بعضهم البعـــض. وتتضمن خطة هذا الاجتماع إشراك كل المسئولين في المدرسة بما في ذلـــك الإداريـــون

والمعلمون في البرنامج بحيث يعمل على هيئة فريق مشترك ذي صلات قوية وثيقة، وتعاون ايجابي مثمر، للحصول على المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج. ثم تأتي خطوة التدريب الذي ينتظم فيه المشاركون على هيئة مجموعات تعليمية تبدأ بتنفيذ البرنامج في المواقف الحقيقية، تتبعها مرحلة التقويم. بعد ذلك يجتمع المشاركون من كل مدرسة على حده لوضع خطط لتدريب الآخرين من أفراد مدرستهم، بحيث ينخرط حوالي ٢٠% من أفراد المدرسة في كل مرة مع أفراد المدرسة الأخرى للقيام بنفس الدور الذي قام به السابقون، وتستمر هذه المهمة التدريبية لكل مجموعة من ٤ - ٦ أسابيع من الفصل الدراسي.

التجربة الاسترالية في التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

يتم هذا النوع من التدريب بواسطة مراكز المعلمين في استراليا، حيث تجتمع مجموعات صغير من المعلمين والمعلمات لهم نفس الخصائص والاحتياجات من أجل تلبية مطالبهم بأنفسهم Self - help Groups وذلك علاجا أو حلا للنقص في الإمكانات والميزانيات اللازمة لمؤسسات و برامج التدريب هناك. ونشاطات هذه المراكز وتلك المجموعات من المعلمين تعتبر بشكل عام محدودة أو قاصرة على تلبية مطالب هذه المجموعات التي تتكون منها هذه المراكز، وهناك صعوبة ما في تحديد عدد هذه المراكز نظرا لطبيعة تكوينها وتنظيماتها. فالبعض منهم يتم بشكل رسمي حيث تنظيم اللقاءات الدورية وتقديم برامج محددة لتلبي مطالب واحتياجات تلك المجموعات من المعلمين. وبعضها الأخر يتم من خلال الإدارات المحلية على أساي معلمي مواد وتخصصات بعينها يتقابلون ويكونون لأنفسهم مركزا معينا يجتمعون فيه ويعرضون خبراتهم ويتبادلون أفكارهم. وعلى الرغم من صعوبة معرفة إعداد هذه المراكز بدقة إلا أنها معروفة ولها اعتبارها الرسمي والشعبي.

ومن بين البرامج التدريبية التي لها شعبية واهتمام من جانب لجان المعلمين واتحاداتهم هو ما يتعلق بتنمية وتحسين أداء المعلمين Teacher Development Programme، وهذا البرنامج يعتمد على مصدرين هما:

- المساهمات التي يقدمها أصحاب الأعمال وأصحاب المدارس لتنمية وتحسين أدائهم.
- المساهمات التي يقوم بها المعلمون أنفسهم.

ونتيجة طبيعية لهذه الجهود المبذولة في مجال التدريب أثناء الخدمة، تم إنشاء نمطين من هذه المراكز في استراليا هما:

١- المراكز الممولة بشكل مباشر من هيئة إدارة المدارس والتي تعتمد على جهود المعلمين أنفسهم، والخاضعة لبرنامج تنمية المعلمين ويطلق عليها المراكز التربوية Education Centers.

٢- المراكز التي تخضع لمختلف إدارات التعليم الحكومية وتسمى مراكز المعلمين Teachers Centers وكلا النمطين مطلوب ومرغوب فيه وبالحاح على كل المستويات التعليمية المحلية. فالبنسبة للمراكز التربوية، تم تشجيع مجموعات من المعلمين لتكوين مثل هذه المراكز لتعلب دورا حيويا في تدريب المعلمين ذاتيا أثناء الخدمة عن طريق تبادل الأفكار والخبرات خلال الاجتماعات بهذه المراكز.

أما بالنسبة لمراكز المعلمين، فقد لعبت الإدارات التعليمية المحلية وعلى مستوى المناطق التعليمية وبواسطة الموجهين دورا كبيرا في المطالبة بتكوينها، أو تشجيع بعض المجموعات الصغيرة من المعلمين للمطالبة بتكوين مثل هذه المراكز على المستويات المحلية أو الإقليمية.

ولقد أوصت هيئة إدارة المدارس بتكوين ١٤ مركزا من هذه المراكز لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتم زيادة عدد هذه المراكز بنهاية عام ١٩٧٥ الى ٣٢ مركزا موزعة على جميع أنحاء الولايات الإسترالية بتمويل من هيئة إدارة المدارس، منها ١١ مركزا في ولاية كوينزلاند Queensland، ٥ مراكز في ولاية نيوسوز ويلز New South Wales، ٧ مراكز في ولاية فيكتوريا Victoria ٣ مراكز في ولاية جنوب استراليا South Australia، ثم مركزان في ولاية تسمانيا Tasmania[٢٦].

وباستثناء مركزي ولاية تسمانيا، فان بقية الثلاثين مركزا تعتبر الى حد ما حديثة الإنشاء على الرغم من أن بعضها كان قائما على جهود تطوعية من مجموعات للمعلمين.

ويمكن القول، أنه لا يوجد شكل موحد لهذه المراكز سواء كانت المراكز التربوية أو مراكز المعلمين في استراليا. فلكل مركز ظروفه الخاصة من حيث الإنشاء

والتي تتفق وإمكانيات البيئة المحلية أو الاحتياجات التربوية والتدريبية. فبينما نجد بعض المراكز تم إنشاؤها بجهود بعض المعلمين على مستوى المحليات، نجد على الأقل إحدى الولايات أكدت على أهمية هذه المراكز بشكل رسمي وجعلتها تأخذ نمطا خاصا موحدا وعمدت على تكوين مركز في كل إقليم من أقاليمها بنفس الشكل والأغراض، ونتيجة لذلك، فان بعض هذه المراكز في الولايات المختلفة استطاعت أن تنمي برامجها وتستمر في أداء رسالتها ومد خدماتها التربوية للمعلمين. كما أن بعضها الآخر تقلصت مجهوداته وخدماته التربوية الى الحد الذي كادت فيه هذه المراكز تكون مجرد مكان ملائم للقاء بعض المعلمين.

والآن يمكن التعرض لكل من هذين النمطين من المراكز بالتفصيل:

المراكز التربوية Education Centers:

أوصت هيئة إدارة المدارس في تقريرها النهائي عام ١٩٧٣ (كمساهمة ضرورية في برنامج تنمية المعلمين وتحسين أدائهم) بإنشاء عدد من المراكز التربوية. ٣٢ مركزا من بين هذه المراكز تم إنشاؤها كمشروعات أولية تسعى هذه الهيئة من وراء إنشائها الى تقديم نماذج تنظيمية تسهم في تنمية المعلمين وتكون نموذجا لإنشاء المزيد من المراكز في المستقبل.

وكنتيجة طبيعية للمناقشات التي دارت حول برامج وأساليب التدريب أثناء الخدمة والمقدمة من جانب المعلمين، فإن اللجنة العليا قدمت الأسباب التالية لإنشاء هذه المراكز التربوية:

- أن التنمية المستمرة للمعلمين يجب أن تكون بشكل عام تحت مسئولية المتخصصين في المهنة.
- أن المعلمين كمجموعات مهنية لم تأخذ فرصتها المناسبة في صنع القرارات التربوية.
- أن لامركزية صنع واتخاذ القرارات سوف يحتاج الى الأخذ في الاعتبار وجهة نظر المعلمين بشكل أوسع بدلا من الاعتماد على بعض الأفراد داخل حجرات الدراسة.
- أن المعلمين من خلال هذه المراكز سوف يكونون في الوضع الأمثل لمعرفة احتياجاتهم وكيفية مساعدة أنفسهم بأنفسهم.

- أن تبادل الأفكار بين المعلمين وتبادل الخبرات، من الطرق الهامة في تعزيز خبرات الآخرين وتعميق الانتماء للمهنة.
- أن التغيرات والتجديدات المستمرة من الأفراد على نفس المستوى المهني والتعليمي والقابلة للتطبيق والتعديل، تكون أفضل وأكثر احتمالا للنجاح في تطبيقها.
- أن إدارة المراكز بواسطة المعلمين أنفسهم، يمكن ان يساعد في تنمية وتطوير المعلمين ويقابل احتياجاتهم بشكل عملي وسريع، مع الأخذ في الاعتبار، أن تكون هذه المراكز مفتوحة للمهتمين من غير المعلمين أمثال أولياء الأمور وبعض الأعضاء من المجتمع المحيط(٢٧).

ولقد استفادت الهيئة العليا لإدارة المدارس من تجارب بعض الدول الأخرى كالمملكة المتحدة البريطانية والدول الاسكندنافية في تطوير هذه المراكز التربوية، وخاصة فيما يتعلق بدعوة غير المعلمين من أعضاء المجتمع للمساهمة في إدارة هذه المراكز أو المشاركة في أنشطتها المختلفة. ولقد تقدمت هيئة المدارس بدليل عمل لهذه المراكز يتضمن البنود التالية:

- إن إنشاء وتأسيس المراكز التربوية يجب أن يتم بواسطة جماعات من المعلمين الذين يجب أن يستخدموا هذه المراكز ويستفيدوا منها.
- يجب أن تهتم هذه المراكز بمعلمي التعليم الابتدائي والثانوي على السواء، سواء كانوا من مدارس حكومية أو غير حكومية.
- تقدم هذه المراكز التربوية برامج للتدريب أثناء الخدمة بشكل منتظم من خلال هيئاتها الحكومية المحلية.
- تعتبر هذه المراكز التربوية مصادر هامة لتقديم الخامات الإنتاجية اللازمة للمعلمين في البيئة المحيطة.
- تعتبر هذه المراكز التربوية اجتماعية وثقافية للمعلمين وغيرهم من أعضاء المجتمع.
- يجب فتح هذه المراكز لكل المهتمين من خارج فئة المعلمين وتلبية احتياجاتهم المختلفة.
- يجب تعديل مسمى هذه المراكز من مراكز المعلمين الى المراكز التربوية.

- يجب أن تعمل هذه المراكز متعاونة فيما بينها، باعتبارها مراكز غير ربحية وتدار بواسطة لجنة محددة معظمها من المعلمين في الميدان التربوي والتعليمي.
- يجب أن تكون هذه اللجنة الإدارية لهذه المراكز ذات استقلالية تامة في تعيين أعضائها وفي التحكم في نشاطاتها ومصادر تمويلها.
- تعتبر هذه المراكز حرة في طلب المساعدة من أي جهة محلية أو غير محلية، وحرة في قبول أو رفض أية مساهمات أو طلبات لاستخدام مصادرها ومحتوياتها(٢٨).

وتعمل هذه المراكز التربوية في ضوء هذا الدليل العملي المقدم من الهيئة العليا لإدارة المدارس، وبما يحقق تعاونا وثيقا بين المعلمين والآباء والمجتمع المحيط والمهتم بالعملية التربوية.

ولهذا يتوقع من هذه المراكز أن تكون موضع الاهتمام من المجتمع المحيط نظرا لما تقدمه من خدمات تربوية وثقافية واجتماعية لأعضائها من المعلمين وغير المعلمين.

مراكز المعلمين Te:chers Centers:

نظرا للتباين القائم بين هذه المراكز المنتشرة في استراليا، وخاصة تلك التي لا تتلقى دعما حكوميا من هيئة إدارة المدارس، فإن الفصل الحالي سوف يكتفي بعرض نموذج واحد منها، بعرض دليل العمل القائم في إحدى هذه الولايات، وهي ولاية فيكتوريا، وذلك بسبب التشابه الكبير بين دليل عمل هذه المراكز في هذه الولاية وبقية الولايات الأخرى في استراليا.

حيث قدمت لجنة التدريب أثناء الخدمة في مقاطعة فيكتوريا بعض البنود التي تمثل دليل عمل لمراكز المعلمين من أهمها:

- تقديم المساعدة من هيئة إدارة المدارس للمراكز القائمة والتي تعمل بالفعل.
- تفتح المراكز لكل المعلمين في المحيط الجغرافي بهذه المراكز فقط.
- ممنوع تحصيل أية رسوم من المعلمين مقابل تقديم خدمة معينة لهم داخل هذه المراكز.
- الدعم المادي المقدم من هيئة المدارس ينفق على الجوانب التنظيمية والإنشائية مثل التدفئة والإنارة ومصادر القوة الكهربائية والنظافة والتليفون.

- ممنوع تحصيل أية رسوم على تأجير بعض الخامات والأجهزة والأدوات التابعة لهذه المراكز.
- تسهم الهيئة العليا لإدارة المدارس بتقديم المراجع والكتب والدوريات والأجهزة والأدوات المكتبية فقط ولا تشترك في دفع رواتب العاملين بالمكتبة.
- تسهم الهيئة العليا لإدارة المدارس بتقديم العون لهذه المراكز في مجال تأسيس المكاتب والأجهزة اللازمة لها.
- تسهم الهيئة العليا لإدارة المدارس بتقديم خدمات تتعلق بالأجهزة المعينة على التدريب أثناء الخدمة[٢٩].

وعلى الرغم من عدم التمكن من التوصل الى دليل عمل واضح لكل المراكز وفقا لما هو متوفر من المادة العلمية، الا أنه يمكن القول أن مراكز المعلمين في الولايات المختلفة تعمل في ظروف متشابه الى حد كبير مع ما يتم في ولاية فيكتوريا.

ومع توفر الإمكانات المادية للجهات الحكومية المحلية في مجال التدريب أثناء الخدمة، يمكن لمراكز المعلمين أن تتقدم لهذه الجهات الحكومية بطلب معونات مادية. الا أن الهيئات الحكومية بولاية فيكتوريا ليس لها الحق في صرف إعانات خاصة بالمدربين أو تأجير الأماكن لإقامة مثل هذه المراكز. ولهذا فإن هذه المراكز تخضع بشكل مباشر في هذين الجانبين للمديرين التربويين وقادة التعليم على المستوى المحلي.

ونتيجة لذلك، فان هناك تعاونا وثيقا ومتزايدا بين مراكز المعلمين والمراكز التربوية وهناك شبه اتفاق على الخطوط العريضة للتدريب. لهذا يتوقف نجاح مجموعة من المعلمين أو فشل مجموعة أخرى في إنشاء مراكز تربوية على مدى توفر الوقت ومدى نجاح هذه المراكز في تقديم الخدمات والتسهيلات اللازمة للمعلمين على المستوى المحلي وخاصة فيما يتعلق ببرامج التدرب أثناء الخدمة والاحتياجات الملحة للمعلمين. وتم عقد سلسلة من اللقاءات والمؤتمرات بين أعضاء وقادة هذه المراكز التربوية واللجان التعليمية العليا على المستوى المحلي والفيدرالي واوصوا بضرورة التعاون والعمل المشترك بين هذه المراكز المختلفة من أجل تطوير وتنمية المعلمين وتحسين أدائهم وتقديم البرامج اللازمة لهم أثناء الخدمة.

ولقد أكد قسم التربية بولاية فيكتوريا في أحد تقاريره عـــن المنـــهج والخدمـــات التربوية على ضرورة وأهمية الخدمات التربوية التي تقدمها المراكز التربوية بشـــرط ألا يحدث تكرار بين المراكز المختلفة في المنطقة الجغرافية الواحدة أو المجتمـــع المحلـــي. وأكد على ضرورة إتاحة وتوفر جميع المعلومات الصادرة من أقسام التعليم على المستوى المركزي. وأشار أيضا إلى أن تحسين وضع المدارس مـــن حيـــث الأجـــهزة والأدوات والخامات اللازمة للعملية التعليمية، يمكن المراكز التربوية ومراكز المعلمين من توجيـــه عملها وتركيزه حول تقديم برامج ودورات تدريبية قصيرة، وكذلـــك الـــورش التعليميـــة اللازمة من أجل العمل على تطوير وتحسين المناهج الدراسية والخدمات اللازمة للمدارس المحيطة. وهذا ما حدث بالفعل للكثير من المراكز وهو اتجاه مـــتزايد فـــي الاســـتمرار والنمو. وهناك ثلاث اتجاهات تطورية حدثت نتيجة لزيادة إســـهامات ونشـــاطات هـــذه المراكز في المجتمع التربوي المحيط.

أولها: إضافة الى زيادة ونمو مسئولية المحليات عن التعليم، فان إدارات التعليـــم علـــى المستوى المركزي للولايات أنشأت مجالس المدارس في كـــل مدرســـة. تلـــك المجالس التي أعطيت بعض الصلاحيات التي منها على ســـبيل المثـــال تعييـــن بعض العاملين، والتحكم في جزء من الميزانية الخاصة بالمدارس.

ثانيا: أكدت هيئة المدارس على استفادة جماعات الآبـــاء وأوليـــاء الأمـــور والأعضـــاء المهتمين من غير المعلمين من الميزانية المخصصة لهذه المراكز التربوية.

ثالثا: ما أحدثته الزيادة العددية من المهتمين بهذه المراكـــز التربويـــة، وزيـــادة الوعـــي التربوي لدى المواطنين، ومشاركة وسائل الإعلام في هذا الأمر من خلال عـــرض التقارير وعقد اللقاءات مع القائمين على هذه المراكز كل هذا أدى الى جذب أكـــبر عدد من أعضاء المجتمع المحلي للمساهمة بأفكارهم في مجال التخطيط والتنظيـــم وتقديم التصورات والقيام بالأنشطة التي تسهم في توســـيع قـــاعدة خدمـــات هـــذه المراكز سواء للمعلمين أو غيرهم من أعضاء المجتمع المحلي(٣٠).

وأخيرا يمكن القول، أنه على الرغم من التهديدات التي تواجه هذه المراكز فـــي تأدية رسالتها التربوية، والمتمثلة في نقص الاعتمادات المالية علـــى مســـتوى الحكومـــة الفيدرالية أو الولايات، إلا أن هذه المراكز وقياداتها من المعلمين تربويين وعـــدت بعـــدم التخلي عن مسئولياتها وأداء رسالتها بالنسبة لجميع الأطراف سواء المعلمون أم الآبـــاء أم

غيرهم من أعضاء المجتمع المحلي، ما دامت برامجها لمقدمة تسهم بشكل إيجـــابي فـــي تحسين وتطوير أداء المعلمين ورفع المســتوى التعليمـــي وتحقيــق الأهــداف التربويـــة والتعليمية وتقابل الاحتياجات على المستويين الفردي والجماعي. كما أن المعلمين شــعروا بذاتيتهم أكثر، من خلال هذه المراكز وقدرتهم على تحديد المهارات التي يرغبـــون فـــي تنميتها وتطورها.

وبعد هذا العرض لواقع الخصائص التربية لأسلوب التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في استراليا، فإنه يمكن التأكيد على أهمية الاستفادة من هذه التجربة فـــي تطويـــر برامج وأساليب التدريب أثناء الخدمة القائمة في جمهورية مصر العربية وفقـــا لظروفـــها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية. لاسيما أن الظروف الاقتصادية التي أدت إلـــى إنشاء مثل هذه المراكز التربوية ومراكز المعلمين كمؤسسات للتدريـــب فـــي الولايـــات الاسترالية ونوعية البرامج التي تقدمها، تتشابه الى حد كبير مـــع الظـــروف الاقتصاديـــة المتمثلة في نقص الإمكانيات المادية التي تعاني منها مراكز وإدارات التدريب في مصر.

مدى قبول أو رفض فكرة التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة مـــن جـــانب المعلميـــن والمسئولين عن اتخاذ القرار التربوي والتعليمي في مصر:

يمكن التكهن بوجود درجات متفاوتة من القبول أو الرفض داخل كـــل فريـــق (المعلمين والمسئولين) وذلك للسببين التاليين:

أ- القبول من جانب بعض المعلمين وبعض المسئولين لفكرة التدرب الذاتي أثناء الخدمـــة نظرا للأهمية القصوى - في الوقت الحاضر - للتدريب بالنسبة لجميع المهن، ومهنـــة التعليم بصفة خاصة، فإن الاتفاق لا شك فيه على وحدة الرأي بين الفريقين، وضـــرورة الأخذ بفكرة التدريب أثناء الخدمة سواء كان بواســـطة الســـلطات الأعلـــى أو علـــى المستوى الأفقي للمعلمين أنفسهم، هذا من جانب.

أما الجانب الآخر، الذي يزكي عملية الاتفاق، فيتمثل في إيمان كـــل الأطـــراف المشتركة في العملية التعليمية على أن هذا التدرب يمكن الفرد من مقابلة التطور الســـريع الذي يتعرض له الفرد في عمله، وقدرته على التكيف السريع في عمله الجديد فـــي حالـــة انتقال هذا الفرد من عمله الى عمل اخر. ثم أن هذا التدرب يعمل على الزيادة في الكفايـــة العلمية والفنية والإنتاجية للأفراد ومؤسساتهم بما يحقق أهداف النمو المهني للأفراد ويحقق

أهداف المؤسسة التعليمية، وهذه مسئولية مشتركة بين المعلمين والمسئولين، ولابــد مــن الاعتراف في ذلك بأهمية التدرب لتحقيق هذا الجانب الثاني.

أما الجانب الثالث فيتمثل فيما أكدت عليه بعض الدراسات من أنه كلما تقدم السن بالأفراد أو المعلمين، تقل الرغبة في التعليم النظامي، ولذا يجب أن تقدم برامج التدريــب بأساليب وطرق تنبثق من حاجات الدارسين وظروفهم وإمكاناتهم وأهدافهم.

أما الجانب الرابع لقبول هذه الفكرة من جانب المعلمين والمسئولين علــى حـد سواء هو ما يتمثل في علاج أو حل لمشكلة النقص في الإمكانات والميزانيــات اللازمــة لمؤسسات وبرامج التدريب القائمة حاليا في مصر، حيــث ســتحل المدرســة أو بعــض المدارس، محل هذه المؤسسات التدريبية، مستعينة في ذلك بالإمكانات المحليــة المتاحــة وفي الوقت الملائم والاستفادة من كل الخبرات المحليــة، بمــا لا يرهــق المديريــات أو الوزارات من أعباء التدريب على المستوى المركزي وما يتطلبه من تجهيزات ومصاريف انتقال وبدل السفر وتفريغ المعلمين من عملهم وتفريغ المدارس من المعلمين... الخ.

الجانب الخامس ويخص المعلمين بالدرجة الأولى وقبولهم لهذه الفكرة، يتمثل فــي استقرارهم مع عائلاتهم، وقضاء مصالحهم العائلية والشخصية، وتقبلهم لفكرة التدرب مــع الزميل أكثر من الجهات العليا نظرا لاقتناعهم بحداثة الفكرة وتطورها، ونظرا لعملهم فــي نفس الميدان الفعلي والواقعي للمهنة وبعيدا عن المثاليات التي كثيرا ما تلقى عليهم وهــي بعيدة عن أرض الواقع.

الجانب السادس للقبول، يتمثل في أن هذه الفكرة تؤكد فــي المقــام الأول علــى الإيجابيات وليس السلبيات، وتؤمن بالفروق الفردية، وتطرح الأفكار بالتبادل، دون فــرض لإستراتيجيات محددة، وتستخدم التقويم الذاتي بدلا من الامتحانــات الرســمية المحاطــة بالنجاح والفشل، كل ذلك يعزز من قبول المعلمين والمسئولين لهذه الفكرة.

ب- احتمال الرفض من جانب بعض المعلمين وبعض المسئولين لفكرة التــدرب الذاتــي أثناء الخدمة نظرا لأن هذه الفكرة تقوم في المقام الأول على الاختيار المحض مــن جانب المعلمين للتدريب، فان الكثيرين منهم - وقد يكونون احوج المعلمين للتــدرب - سوف لا يتقدمون لهذه البرامج التدريبية لأمور كثيرة منها:

- المستوى الاقتصادي المتدني للمعلميــن - مقارنــة بغــيرهم مــن الوظــائف - يدفعهم إلى صرف بعض الوقت لأعمال إضافية تدر عليهم دخلا يعالج النقــص في المستوى المعيشي. هذا الوقت يمكن أن يصرف للتدرب لزيادة النمو المهني، في حالة توفر مستوى اقتصادي مناسب.

- بعض خصائص هذا النوع من التدريب تؤكد على عدم ضرورة اقتران هذه البرامج التدريبية بزيادة في المرتبات أو الحصول على شهادات أو ترقيات. وهذا بالطبع يجعل البعض يحجم عن الانضمام لأي برنامج تدريبي حتى ولو كان ذاتيا.
- الأسلوب التربوي الذي طبع عليه هؤلاء المعلمون والمسئولون، يؤكد على أن المعارف والخبرات تستمد من مصادر عليا: قيادات فكرية وعلمية، كتب ومؤلفات موثوق بها وفي المقام الأول الزامية القراءة، بالإضافة الى التخطيط والتنظيم والإعداد المسبق من جانب هذه الجهات والزام الجهات الدنيا (المعلمين) بالانصياع والتنفيذ. كل هذه الأمور المعتادة في المؤسسات التربوية والتعليمية القائمة، تدفع خريجي هذه المؤسسات الى الإيمان بقدراتهم ومهاراتهم وأهمية تبادلها بينهم، وعدم ثقتهم في خبرات أقرانهم أو كفاءتهم في التدريب.
- مع الزيادة العددية في إعداد المعلمين في مراحل التعليم بعامة، وفي بعض التخصصات من جانب، وتطبيق قرارات الرسوب الوظيفي، وانتظام الترقيات من جانب اخر، جعل هنا . إعدادا كبيرة من العاملين في مهنة التعليم في مصاف الوظائف القيادية على المستويين المركزي والمحلي ليس أمامهم فرص كثيرة للتكسب، اللهم إلا فرصة الانضمام للبرامج التدريبية هنا وهناك للعمل في وظائف التدريب المختلفة. وهؤلاء سوف يقفون حجر عثرة في وجه أي قرار تربوي ينال من مصادر الرزق.
- اعتبار كل مسمار أو حبة رمل داخل المبنى المدرسي عهدة حكومية مستديمة أعاق الكثير من قيام الأنشطة التربوية. وهذا بالضرورة سوف يعوق قيام المعلمين بالتدرب داخل المدرسة وجعل المدرسة مركزا تربويا ليس للمعلمين فقط، بل للمهتمين من خارج أفراد المهنة أيضا والمقيمين في المجتمع المحيط.
- على الرغم من الكثرة العددية في المعلمين في كثير من التخصصات (الرياضيات - العلوم - العلوم الاجتماعية - العلوم الفلسفية على سبيل المثال) وهو ما ينبغي أن يكون ايجابيا في هذا المجال، الا أن الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية على حد سواء ليستا على استعداد لتفريغ المعلمين من مهامهم للانضمام في برامج التدريب لمدة ٤ - ٦ أسابيع كما هو واضح من خصائص هذا النوع من التدريب.

ومن خلال جوانب القبول والرفض السابقة، يمكن التأكيد على أهمية جوانب القبول واعتبارها نقطة الانطلاق الإيجابية مع عدم تغافل جوانب القصور ومحاولة علاجها في النموذج المقترح والذي سيأتي عرضه في الصفحات التالية.

تصور مقترح لكيفية وضع أسلوب التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة موضع التطبيق العملي في جمهورية مصر العربية:

في ضوء ما تقدم من عرض للخصائص التربوية التي يعتمد عليها أسلوب التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة (اولا)، وعرض لمضمون هذا الأسلوب في موقع تنفيذه بمميزاته ومساوئه في استراليا (ثانيا)، ومدى قبول هذا الأسلوب أو معارضته إذا ما تم تطبيقه بعد مواءمته للظروف المصرية (ثالثا). يمكن طرح التصور المقترح لكيفية وضع أساليب التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة موضع التطبيق في مصر من خلال المحاور التالية:

١- أهداف التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

تمثل عملية تحديد أهداف البرامج التدريبية نقطة الانطلاق الصحيحة لنجاح تلك البرامج، حيث تحدد التغيير المطلوب حدوثه في أداء المتدربين ومن ترجمته الى سلوكيات متوقعة منهم ومرغوبة في نفس الوقت، كما أن تحديد الأهداف يجعل المتدرب قادرا على تقويم تقدمه بمدى قربه أو بعده عن تلك الأهداف المتفق عليها. كما أن عملية ترجمة الحاجات التدريبية الى أهداف واضحة ومحددة يعتبر على جانب كبير من الأهمية في عملية تخطيط البرامج التدريبية، الأمر الذي يفرض على المخطط أن يتعامل مع تلك الأهداف برؤية عقلانية، وأن يعتمد في اشتقاقه لها وصياغته أياها على معايير موضوعية تمكنه من إنجاز هذه المهمة بأكبر قدر ممكن من الدقة والإتقان[٣١].

ولهذا تهدف برامج التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة الى تحسين أداء المعلمين في الموقف التدريسي، زيادة نموهم المهني، رفع مستواهم العلمي والثقافي، زيادة مشاركتهم الفعالة في البرامج التدريبية، زيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية، زيادة انفتاحهم على البيئة المحيطة والمجتمع المحلي، زيادة تقبلهم للأفكار الجديدة. اثراء خبراتهم وتبادلها مع أقرانهم، قدرتهم على النقد الإيجابي وتقبل النقد، قدرتهم على التقويم الذاتي وتحديد احتياجاتهم التدريبية بأنفسهم، زيادة مشاركة السلطات التعليمية المحلية والمدرسية بصفة خاصة في التدريب أثناء الخدمة ثم زيادة الوعي بأهمية التدرب الذاتي.

٢- محتوى برنامج التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

الوسائل التدريبية هي القنوات التي تستطيع المعلومات والخبرات أن تنتقل خلالها بفاعلية من المدرب الى المتدرب والعكس. واختيار مثل هذه القنوات لابد أن يخضع لمعايير لعل في مقدمتها المحتوى التعليمي للبرنامج التدريبي، ومدى ملاءمة الوسيلة التدريبية للمتدربين ومدى مشاركة المتدربين فيها، ودرجة إلمام المدرب بها، وحجم المجموعة المتدربة، ومدى ملاءمة الوقت والمكان لكل وسيلة على حده. ثم الكلفة والعائد المتوقع لكل وسيلة تدريبية[٣٤]. ولهذا يمكن القول بأن أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته المختلفة مهما بلغت دقة تحديدها وكفاية تخطيطها ستظل عديمة الجدوى ما لم تتكامل معها عملية اختيار أساليب ووسائل التدريب المناسبة ، وتخطيطها بشكل يضمن الإفادة القصوى من محتوى البرنامج وأنشطته في تحقيق أهدافه التدريبية بشكل فعال[٣٥].

ولهذا يمكن أن نقترح – وفقا لأسلوب التدرب الذاتي – أن تترك مهمة اختيار وسائل التدريب المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي للمتدربين أنفسهم وفقا لظروف بيئتهم المدرسية – كمراكز للتدريب على المستوى المحلي – وطبيعة البرنامج التدريبي ومحتواه وزمان ومكان البرنامج وعدد المتدربين ومدى ملاءمة الوسيلة المختارة اقتصاديا. إلا أن الدراسة الحالية يمكن أن تساعد في توضيح بعض الوسائل الملائمة للتدرب الذاتي وهي على سبيل المثال لا الحصر الكتب العلمية والثقافية، المحاضرات والندوات وحلقات النقاش والورش التعليمية، المؤتمرات العلمية والمتخصصة الاستفادة من المكتبات المتنقلة بين المحافظات، الزيارات المتبادلة بين المدارس على المستوى المحلي والمستوى المركزي بين المحافظات، البعثات الداخلية لفترات قصيرة أو طويلة، الابتعاث الخارجي للإطلاع على التجارب الخارجية في مدارس الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. هذا إلى جانب الاستفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم كوسائط تدريبية تساعد المتدرب على التحرر من قيود الزمان والمكان تمشيا مع فلسفة التربية المستمرة وضرورات النمو المستمر للمعلم.

٣- الزمان والمكان الملائمان للتدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

على الرغم من أهمية تحديد زمن التدريب (فترات زمنية طويلة / قصيرة)، إلا أن هذه العملية تعتبر من نقاط الضعف التي تواجه برامج التدريب التقليدية أثناء الخدمة،

حيث تقرر وقتا محددا سلفا وموحدا لجميع المتدربين، وعليهم الانتهاء خلاله من إنجاز نشاطاتهم التدريبية وتحقيق أهداف البرنامج. إذ أن الأمر في تلك البرامج لا يتعدى تجميع المتدربين في أحد مراكز التدريب أو إحدى المدارس أو مؤسسات الإعداد، وتكليف بعض المدربين الذين يكونون في معظم الأحيان من بين هيئة التدريس بهذه المؤسسات ليقوموا بإلقاء المحاضرات والدروس النظرية. ومن ثم يتم تقدير الوقت اللازم للتدريب سلفا على ضوء عدد المحاضرات والدروس. غير أن عملية تحديد الوقت اللازم لتنفيذ التدريب ليست بهذه الدرجة من البساطة، بل هي عملية معقدة، تحكمها متغيرات كثيرة، وتستند الى معايير عدة تدور جميعها حول ضرورة تفريد عملية التدريب، واعتبار سرعة المتدرب نفسه في إتقان المهارات اللازمة ثم هدف البرنامج.

كما أن اختيار المكان المناسب للتدريب وتجهيزه بمتطلباته الأساسية يلعب دورا مؤثرا في نجاح البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه. ولعل هذا ما دفع الكثير من الدول المتقدمة في هذا المجال إلى إنشاء مراكز خاصة للتدريب والإعداد والنمو المهني، بحيث أصبحت هذه المراكز من بين أهم المستحدثات في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة وابعدها أثرا بما توفره من بيئة مادية ونفسية تتواءم ومتطلبات التدريب[٣٦].

وهناك بعض الشروط التي ينبغي توافرها في بيئة ومكان انعقاد البرامج التدريبية:

أ- أن يتواءم المكان وطبيعة الأهداف التدريبية للبرنامج بحيث يتيح الفرصة للمتدربين للدراسة النظرية والتدريب العملي، والدراسة الجماعية والفردية، ويهيء المجال للتشاور وتبادل الرأي والخبرة، وسهولة الحصول على حاجاتهم من مواد التدريب وبالكميات والنوعيات المناسبة.

ب- أن يتيح للمتدربين فرصة التغلب على قيود الزمان والمكان التي تحول في كثير من الأحيان دون تمكنهم من الاستمرار في عمليات التدريب ونشاطاته.

جـ- أن يتناسب مع طبيعة المحتوى التدريبي للبرنامج ونشاطاته التدريبية، وان يشتمل المكان على مختبر للتدريس المصغر، وقاعات للمحاضرات، وقاعات للمطالعة والمشاهدة، وسينما، وتلفزيون، وفيديو وكمبيوتر ... الخ.

د- أن يضم تجمعا لأنواع مختلفة من المدارس في المراحل المختلفة بما يتيح للمتدربين الفرصة لممارسة التدريب العملي على المهارات المراد التدرب عليها في مواقع العمل الحقيقية.

هـ- أن تتوافر في بيئة التدريب الشروط المناسبة من حيث التهوية والإنارة والبعد عن الضوضاء والتسهيلات اللازمة لراحة المتدربين، والقرب من أماكن عمل وإقامة المتدربين(٣٧).

ويمكن وفقا لهذا أن يتم تحديد كل من زمان ومكان البرنامج التدريبي للمعلمين بواسطة المعلمين أنفسهم، بما يتفق وطبيعة البرنامج وأهدافه، وظروف المتدربين وإمكانات مدارسهم كمراكز للتدريب، أو قيام مراكز تدريبية يتم تجهيزها بكافة متطلبات التدريب الحديثة ويقوم على إدارتها جهاز تدريبي من المعلمين أنفسهم، ممن لهم الصلاحيات التي تخولهم حرية الحركة والمرونة لتطوير هذه المراكز بصفة مستمرة، وبما يسمح لهم بالتعاون الوثيق مع المدارس من جانب ومؤسسات ومعاهد الإعداد من الجانب الآخر، لتحقيق التكامل والاستمرارية في النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

٤- اختيار المتدربين والمدربين للتدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

تتوقف عملية اختيار المتدربين والمدربين في أي برنامج تدريبي على عوامل كثيرة، لعل من أهمها بالنسبة لاختيار المتدربين: الخبرات الوظيفية والعملية، المؤهلات العلمية والتخصصية. العمر، ثم حجم ونوعية البرنامج. كما يراعى أن يتوافر فيمن يتم ترشيحه كمتدرب أن تكون لدية حاجة حقيقية للتدريب، وقناعة بجدوى التدريب وأهميته بالنسبة له ولمؤسساته، وأن يكون متحمسا له ومقبلا عليه ومتفهما لأهدافه(٣٨).

أما بالنسبة للمدربين، فإن الكفاءة في التخصص العلمي والعملي شرط ضروري لاختيارهم كمدربين، لذا يجب أن يكون من بينهم أساتذة الجامعات الخبراء في مجالات التدريب والمشهود لهم بالكفاءة العلمية، وكذلك خبراء مراكز البحوث، والخبراء التربويون في الميدان الحقيقي لمهنة التدريس ممن يمتازون بالخبرات العملية والمهارات الجيدة.

ولهذا فإن عملية اختيار المتدربين والمدربين وفقا لأسلوب التدرب الذاتي تتوقف على العوامل السابقة كلها بشرط قيام المعلمين أنفسهم بتحديد احتياجاتهم التدريبية واختيار البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات. كما أن عملية اختيار المدربين بجانب الاستعانة بأهل الخبرة العلمية والعملية من خارج المدارس، تجعل المسئولية الكبرى في عملية التدريب وفقا لأسلوب التدرب الذاتي تقع على عاتق المعلمين أنفسهم داخل المدرسة

أو من المدارس المجاورة من تتوفر فيهم شروط الخبرة والممارسة العملية والقدرة على توجيه أقرانهم على مستوى التخصص العلمي أو في الإطار الثقافي والاجتماعي العام.

د- التكلفة الاقتصادية لبرنامج التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

يتعلق هذا العنصر بتمويل البرامج التدريبية، ومصادر تمويلها، والميزانية وتوزيعها وجدولتها، والمتاح منها في الوقت المحدد. ويتوقف تقدير الكلفة على عدد من المتغيرات لعل أبرزها ما يلي:

أ- عدد المتدربين الذين سيشملهم البرنامج التدريبي.

ب- طبيعة التدريب وإجراءاته (فردي/جماعي - نظري/عملي).

جـ- حجم البرنامج من حيث الأهداف التي يسعى الى تحقيقها، والمدة الزمنية اللازمة لذلك.

د - أجور المدربين والخدمات المساعدة.

هـ- تكاليف الإنارة والمياه والمواصلات ..... الخ[٣٩].

وبقدر توافر هذه الأمور. بقدر ما يتوقف نجاح البرنامج التدريبي من عدمه. فمستوى المتدربين والمحاضرين والمدربين وكفايتهم ومدة التدريب ومكانه، ومستوى التقنيات والأساليب المستخدمة وغيرها يتوقف تماما على توفر الميزانية الملائمة للبرنامج التدريبي.

ويمكن القول أن كل هذه الأمور رغم أهميتها القصوى لنجاح البرامج التدريبية، إلا أنها يجب ألا تقف حجر عثرة في طريق هذا النجاح، إذا تم التدريب وفقا للأسلوب المقترح داخل المدرسة أو المراكز التدريبية والتربوية في البيئة المحلية ووفقا للإمكانات المتاحة سواء كانت مادية أو بشرية، باعتبار أن هذه المراكز بكل ما تمتلك مكملة لبعضها البعض، وتعمل على سد العجز في المراكز المجاورة، كما أن إدارة هذه المراكز بالإضافة الى الميزانيات المعتمدة من قبل الإدارات التعليمية، فإن لها الحق في قبول التبرعات المادية والجهود التطوعية من الأفراد لخدمة هذه المراكز التربوية وخاصة من أولئك المهتمين بالعملية التربوية وبرفع المستوى المهني للمعلمين وأعضاء المهنة. وبهذا يمكن اختصار النفقات التي تحتاج اليها هذه المراكز التدريبية الى حد كبير، بما لا يخل بالقيمة الكيفية لبرامج التدريب من جانب، وبما لا يعوق إقامة تلك البرامج التدريبية وتقديم الخدمات التربوية للمعلمين في شتى تخصصاتهم من الجانب الآخر.

٦- التقويم والمتابعة لبرامج التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

على الرغم من أهمية عمليات التقويم والمتابعة الخاصة ببرامج التدريب أثناء الخدمة كضمان لتبرير استمرارها واتخاذ قرار مناسب بشأنها، إلا أن هناك عناية محدودة توجه لمثل هذا التقويم الفعلي. كما أن هناك سوء فهم وإدراك لجدوى التقويم للبرامج التدريبية وأهميتها بالنسبة للفرد والمؤسسات التعليمية والمجتمع.

وبشكل عام فان عملية التقويم للبرامج التدريبية تستهدف فاعلية وكفاءة هذه البرامج والخطط التدريبية ومدى تحقيقها للأهداف المحددة، مع ابراز جوانب الضعف والقوة فيها(٤٠). ولهذا فان المعايير التي يتم في ضوئها تقويم البرنامج التدريبي هي أهداف البرنامج وتصميمه، وعمليات التدريب ذاتها ونتائجها النهائية. هذا بالإضافة الى المعايير الخاصة بتقويم المتدربين والمتمثلة في رد فعل المتدربين لبرنامج التدرب، وسلوك المتدرب في العمل والذي يتم بالدرجة الأولى خلال عمليات المتابعة للمتدربين في مواقع عملهم بعد فترة كافية من الانتهاء من البرنامج التدريبي والالتحاق بالعمل التدريسي، على أن يقوم بهذه المتابعة أو الملاحظات التقويمية المتدرب بنفسه ورئيسه ومرؤوسه وزملاؤه في العمل.

وهنا ينبغي التأكيد على أن طريقة التقويم وأدواته التي يختارها المخطط لتقويم أداء المتدربين يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التدريبية. ولهذا يجب أن تتنوع هذه الطرق والأدوات تبعا لتنوع هذه الأهداف، وبحيث يخطط لعمليات قياس مهارات المتدربين قبل الشروع في التدريب، وأثناء عمليات التدريب وفي نهاية البرنامج(٤١).

ووفقا لما تقدم - واتساقا مع أسلوب التدرب أثناء الخدمة- يمكن التأكيد على ضرورة أن عمليات التقويم بصورة تتلاءم وطبيعة البرنامج وأهدافه ومحتواه وبنوعية المتدربين. كما يمكن التأكيد على أهمية تركيز التقويم بعملياته وصوره المختلفة على ما يوجد لدى المتدربين من مواطن قوة وابراز السلبيات على المستوى الفردي وبشكل مباشر حتى لا تؤثر على النواحي النفسية والمعنوية للمتدربين، بل يتم معالجة الجوانب السلبية في إطار جماعي وبشكل غير مباشر. فالتقويم هنا لإبراز ما عند المتدربين من مواطن قوة وكيفية الإفادة منها بواسطة الآخرين وليس لإبراز الجوانب السلبية وتحذير الآخرين منها. كما أن الاستمرارية في التقويم للوقوف أولا وعلى الحاجات التدريبية للمعلمين وبواسطة المعلمين أنفسهم، ثم لعلاج السلبيات أثناء التدريب بعرض الخبرات في الميدان

وبواسطة الزملاء الآخرين من المعلمين، ثم بعد التدريب بزيارة المعلمين بعضهم لبعض داخل المدرسة وبين المدارس، وكذلك الإفادة من آراء ذوي الخبرة الطويلة والرأي في الميدان. وبهذه الكيفية تكون استمرارية التقويم ومتابعة نتائج التقويم بتقديم المزيد من نتائج تبادل الآراء والأفكار بين المعلمين، وبين المدارس، ثم بين المراكز التدريبية المختلفة.

المراجع:

١-جعفر محمد العبد، التدريب أهدافه وأنواعه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الورشة التعليمية، القاهرة من ١- ٢٠ فبراير ١٩٧٧، ص ١٤.

٢- عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٧، ص ٧.

٣-غانم سعيد شريف، وحنان عيسى سلطان، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٣، ص ١١ - ١٢.

4- Beach, D., Personnel: The Management of People at work, MacMillan Co., New York, 1965, p. 45.

٥- جعفر محمد العبد، مرجع سابق ص ٥.

٦- عبد القادر يوسف، تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٦٨ ، ص ١٩.

7- Henderson, E., The Education of In-Service Teacher Training, Groom Helm, Ltd., London, 1978, p. 12.

8- Divine, S., "A State Departments Role In-Service Education, "Educational Leadership, March 1960, p. 356.

9- Case, B., "In-Service Education, of Teachers, "In Tibble, J.W., (ed), future of teacher Education, Routledge & Kegan Paul, London, 1971, p. 136.

10- Jackson, ph., "Old Dogs and New Tricks: Observations on the Continuing Education of Teachers "in Rubin, L. (ed), Improving In-Service education, Allyn & Bacon, Inc., U.S.A., 1971, pp. 35 - 36.

١١- محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٦٨ - ١٦٩.

١٢- محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ١٧٠ - ١٧١.

١٣- فيليب كومز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٤٣.

١٤- جورج شهلا واخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، ط٤، بيروت ١٩٧٨، ص ٢٣٨.

١٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة ٨ - ١٧ يناير ١٩٧٢.

١٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنامة ٢٣ - ٢٩ نوفمبر ١٩٧٥.

- كلية التربية - جامعة حلوان، مؤتمر معلم التعليم الأساسي: الحاضر والمستقبل، القاهرة ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦.

- رابطة التربية الحديثة، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي لمصر، القاهرة ١١ - ١٢ ابريل ١٩٨٧.

- جامعة القاهرة، المؤتمر القومي لتطوير التعليم: أمة لها مستقبل، القاهرة ١٤ - ١٦ يوليو ١٩٨٧.

- رابطة التربية الحديثة العالمية، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، القاهرة. ٤ - ٦ يوليو ١٩٨٩.

- كلية التربية - جامعة قناة السويس، مؤتمر التربية في مصر: المعلم الاسماعيلية، ٢ - ٤ ديسمبر ١٩٨٩.

- رابطة التربية الحديثة، المؤتمر العلمي السادس: التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل، القاهرة، ٦ - ٨ يوليو ١٩٩١.

١٧- محمد عزت عبد الموجود، "تدريب المعلمين أثناء الخدمة: دراسة في المفهوم والوظيفية"، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، المنامة، ٢٣ - ٢٩ نوفمبر ١٩٧٥، ص ٦٥.

١٨- محمود عباس عابدين، " التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم"، مؤتمر التربية في مصر (المعلم) مرجع سابق ص ١٧ - ١٨.

وانظر أيضا لمزيد من الإيضاح: (أنظر آخر صفحة).

19- UNESCO, Glossary of Educational Technology Terms, UNESCO, Paris, 1986, pp. 97 - 98.

٢٠- محمود عباس عابدين، "التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم"، مرجع سابق، ص ٢٠ - ٢١.

وانظر أيضا لمزيد من الإيضاح:

- كرستوف وولف، " التعليم الذاتي عنصر أساسي في التربية" - ترجمة عزت جرادات وصادق عودة، رسالة المعلم، المجلد ٢٤، وزارة التربية والتعليم بالاردن، مارس ١٩٨٣، ص ٤٧ - ٥٢.
- حسن حسين جامع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة، الكويت، ١٩٨٦، ص ٣٦.

٢١- محمد شحات حسين الخطيب، " التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية والتطبي: دراسة مقارنة"، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٠، السنة ٧، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦، ص ١٣٦.

22 - Parker, J.C., "Guidelines for In-Service Education, "In-Service Education for Teachers, Supervisor, and Administrators, The fifty -sixth yearbook of the National Society for the Study of Education Part One, Ed. by Henry N.B. Distributed by the University of Chicago Press, U.S.A., 1957, pp. 104 - 124.

23 -Howey, K., School - Focused In-Service Education: Clarification of a new concept and Strategy Syrthesis Report, "OECD publications, Paris, 1980, p. 73.

24 - Bolam, R., "Final Report, 'In-Service Training and Educational Development: An International Survey, Ed., by Hopkins, D., Groom Helm, London, 1986, pp. 33 - 34.

25 - Devaney, K., "Teacher Centres in the United States, " Free West Laboratory, San Francisco, In - Service Training and Educational Development: An- International Survey, Ed. by Hopkins, Ibid. pp.86-87.

٢٦- محمد شحات حسين الخطيب، " التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية والتطبيق". مرجع سابق، ص ١٣٢ - ١٣٣.

27 - Fallon, B., & Fallon, F., "Teacher Centre in Australia," In-Service Training and Educational Development: An International Survey, Ed. by Hopkins, D. , Groom Helm, London, 1986, pp. 91 - 92.

28 - Ibid., pp. 93 - 94.

29 - Ibid., pp. 94 - 95.

30 - Ibid., p. 96.

31 - Ibid., pp. 97 - 99.

٣٢- سعيد أحمد سليمان، " نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، تحرير سعيد اسماعيل علي، المجلد ١٦، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٥٣٤- ٥٣٥.

33 - Mahan, J., Handbook for Effective Curriculum Development, Prenice Hall, N.J., Englewood, 1986, pp. 49 - 51.

٣٤- حكمت عبدالله البزار، " اتجاهات حديثة في اعداد المعلمين" رسالة الخليج العربي، العدد ٨، السنة ٩، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩، ص ٢٠٠ - ٢٠٢.

٣٥- ضياء الدين زاهر، " تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار: اطار تخطيطي مقترح، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، تحرير، سعيد اسماعيل علي، المجلد ١٦، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٨١- ٤٨٣.

٣٦- أحمد بلقيس واخرون، التربية العملية، المرحلة الأولى، ط٢، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عمان، ١٩٩٠، ص ١٥.

37 - Ingersoll, G., Assessing In-Service Needs Through Teacher Responses, Indian University Memogaphed Report , U.S.A., 1975, p. 12.

٣٨- عبد القادر يوسف، دراسات في إعداد وتدريب المعلمين في التربية، مرجع سابق، ص ٥١ - ٥٣.

٣٩- ضياء الدين زاهر، " تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٤٨٧.

٤٠- سعيد أحمد سليمان، مرجع سابق، ص ٥٥٧.

٤١- ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص ٤٨٩.

٤٢- سعيد أحمد سليمان، مرجع سابق، ص ٥٥١.

تابع المرجع رقم ١٧ (محمود عباس عابدين)

وأنظر أيضا لمزيد من الإيضاح:

- حمدي علي الفرماوي، "الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات تربوية، المجلد ٣، الجزء ١٢، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٨، ص ١٩٣.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة حول التعليم الذاتي وتطوير المناهج وأساليب التدريس في دول الخليج العربي، المجلد الأول، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٥، ص ٦ - ١١.

- Taugh, A. M., " Self-Directed Leyrnimy: Concepts and Practice", International Encyclopedia of Education (Research and Study), Vol. 8, (ed.) by Husen, T.& Postlethwaite, T.N., Pergamon Press, Oxford, 1995. pp. 4511- 4515.

الفصل السابع
المناخ التربوي في المؤسسات التعليمية

مقدمة:

ظل التعليم الثانوي منذ نشأته، من أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة. وقد تمتع بهذه المنزلة الكبيرة لأنه يقود الملتحقين به الى الفرص التعليمية والاجتماعية المنشودة. ولذا ظلت المدرسة الثانوية النظرية وحدها في معظم دول العالم -متقدمة ونامية- بعامة وفي مصر بخاصة، متأثرة بالقيمة الاجتماعية العالية، فهي تؤدي إلى الجامعة التي تؤدي بدورها إلى المناصب القيادية العليا في الدولة.

وكان للاستعمال البريطاني الذي ظل في مصر اكثر من سبعين عاماً دوراً كبيراً في استمرار قيام التعليم الأكاديمي، مع إهمال التعليم الفني. وذلك لأمرين هامين:

أولاً: محاولة قادة الفكر الاستعماري نقل نظمهم التعليمية من بيئاتها الأصلية بمؤثراتها الثقافية المختلفة إلى البيئة المصرية ذات الخصائص والقوى الثقافية التي تخالف القوى الثقافية والظهير الثقافي لبنية النظام التعليمي المنقول — وهذه النقطة من أهم ما كان يؤخذ على المنهج الوصفي بمرحلته التطورية في مجال علم التربية المقارنة، حيث النقل والاستعارة دون تحليل القوى المحيطة بالنظم، وهذا أيضاً ما حذر منه المفكر الإنجليزي السيرمايكل سادلر **Sir Michael Sadler** في القرن التاسع عشر، حيث يقول :"ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا تنسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها، بل أنها تتحكم فيها وتفسرها .. إننا لا نستطيع أن ننتقل بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة ويقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر، ثم نتوقع أننا لو غرسنا كل ما جمعناه في تربة بلدنا فإننا نحصل على نبات حي، إن النظام القومي للتعليم كائن حي، وهو ثمرة النضال الذي غمره النسيان"[1]-والذي تتفشى فيه الطبقية الاجتماعية، حيث طبقة النبلاء والأشراف في مقابل طبقة الفلاحين والعمال. مما انعكس بشكل واضح على الاتجاهات والأفكار السياسية لهذا الشعب الإنجليزي والذي تمخض في صراعه السياسي والاجتماعي عن قيام حزبين سياسيين رئيسيين، هما حزب المحافظين بأفكاره البرجوازية واتجاهات الطبقة العليا، في مقابل حزب العمال والذي يمثل فكر واتجاهات الطبقة الدنيا والمتوسطة. ولهذا لا

توجد هناك علامات الدهشة على المستقرئين للنظام التعليمي الإنجليزي، والذي يقف من ورائه هذه القوى السياسية المتصارعة، فيؤكد حزب المحافظين على أهمية استمرار وتدعيم المؤسسة التعليمية التي تعتبر امتداداً لأفكاره والتي سوف تمده بالمفكرين وأصحاب الياقات البيضاء، وهي المدرسة الثانوية الأكاديمية الى جانب احتفاظه لنفسه بالمدرسة الخاصة لعلية القوم Public School بينما يأتي حزب العمال واستجابة للمطالب الإجتماعية والتّربوية يناصر بقوة ويعمل على قيام مدرسة شاملة تختفي معها الطبقية والتمايز الاجتماعية داخل المجتمع الإنجليزي وتمده بالأيدي العاملة الماهرة والفنية والمتكاملة الإعداد النظري والعملي في آن واحد، تلك هي المدرسة الشاملة Comprehensive School.

ثانياً: أن إهمال التعليم الفني والتكنولوجي من جانب السلطات الاستعمارية يؤدي إلى حرمان مصر وغيرها من الدول المغلوبة على أمرها من الأيدي العاملة الماهرة والمدربة، وعدم قيام صناعة متقدمة، باعتبار هذه البلاد صالحة للزراعة والرعي دون الصناعة والتجارة[٢].

وفي ظل المطلب الشعبي المتزايد على التعليم في مصر، بسبب الإنفجار السكاني في ظل تقدم وسائل الاتصال والمعرفة وزيادتها بشكل سريع، مع الزيادة في الآمال والطموحات العريضة الخاصة بالأفراد والجماعات، أمام كل ذلك، حاولت حكومات مصر المتعاقبة بعد الثورة أن تلبي المطالب المختلفة على حساب إمكاناتها المحدودة، فجعلت التعليم بالمجان في جميع مراحله، ومدت سن الإلزام حتى سن الخامسة عشرة، حيث توحيد المدرسة الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة ـ مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية (قانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في مادته الخامسة عشرة)[٣]. ثم تعديل ذلك وفقاً للظروف والإمكانات الاقتصادية المتاحة الى سن الرابعة عشرة فقط (قانون ١٩٨٨).

وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجهها الدولة في تحقيق نسبة الاستيعاب الكامل للمرحلة الابتدائية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) فقط[٤]. إلا أنها اتجهت لمد الإلزام وتعميم التعليم حتى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وهذه النقطة أشارت إليها استراتيجية تطوير التعليم في مصر عام ١٩٨٧م بقولها: "إن الكثير من المشروعات والإصلاحات التعليمية لم تكن قائمة على دراسات وحسابات دقيقة، بل كانت بمثابة ردود فعل غير مدروسة. كما أن غياب التخطيط التعليمي الذي يجب أن يكون عملية مشتركة

ومتعاونة بين الاقتصاديين وعلماء الاجتماع والتربية ورجال السياسة والإعلام ليأخذوا في اعتبارهم – بناء على بيانات ودراسات علمية – الإمكانات المتاحة والعمل على حسن استغلالها بما يحقق الأهداف المرجوة، إن غياب مثل هذا التخطيط التعليمي لا يحقق الثمرة المرجوة من أي تطوير أو تحديث للتعليم(٥).

وإذا كان التخطيط عنصرا أساسيا لنجاح أي فرد أو أية مؤسسة، ومن ثم فهو ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، باعتباره يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف ووسيلة لتحقيقها، كما أنه وسيلة التغيير الاجتماعي والإرادة الإنسانية، كما أنه عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها وهو المؤشر الحقيقي على طريقة التفكير السليمة لأي فرد أو مؤسسة كما أنه مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل من الأعمال وينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به، بهذا يعتبر أساس العملية الإدارية(٦). وعلى الرغم مما تقدم فإن إستراتيجية تطوير التعليم تؤكد على أن إدارة التعليم في مصر بوجه عام ما زالت واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق العمل الفني والعاملين والجمهور، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والإملاء، مازال التركيز في العمل الإداري على النواحي الآلية، - المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية .. أكثر من النواحي الإنسانية، المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدرتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم.. وعلى الجزئيات أكثر من الكليات ، ..وتستمر الاستراتيجية في نقدها للأوضاع الإدارية القائمة حيث توضح أن الحاضر بمشكلاته مازال الشغل الشاغل للإدارة، أما المستقبل والنظرة على المدى الطويل إليه، والتحرك نحوه وفق خطوات محسوبة فيكاد لا يكون له مكان في السلوك الإداري في مجال التعليم(٧). فعلى الرغم من توصيات المؤتمر الدولي للتربية في دورته الأربعين (١٩٨٦) بأنه ينبغي أن تستفيد الإدارة التعليمية من أدائها بكفاءة من استخدام التكنولوجيا الحديثة على نحو اشمل وافضل، كما ينبغي إنشاء مراكز للمساندة التقنية للإدارة وإقامة نظم المعلومات الموجهة لأغراض الإدارة كوسائل هامة لتحسين التعليم، كما أوصى المؤتمر نفسه بأن ينبغي لكل بلد أن يحدد المواد الإدارية التي يستحسن إسنادها إلى المرافق المركزية والإقليمية والمحلية لضمان استخدام الموارد المتاحة استخداما رشيدا، ومشاركة كافة الفئات المعنية بمزيد من الفاعلية، وسعيا إلى النهوض بطرق تبادل المعلومات والاتصال بين مختلف المستويات الإدارية(٨) ولكن الإستراتيجية تشير في هذا المقام بأن الطرق والأساليب والأدوات الإدارية، ما زالت – في معظمها – ترجع الى عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا، وعصر ما قبل التعليم القياسي

أو الكبير ، بدليل ما نراه سائداً من أساليب تقليدية في وضع الميزانية والإنفاق والمعـاملات المالية ومن وسائل جمع المعلومات التربوية والإدارية وحفظها واسترجاعها، واستخدامها، ومد طرق الاتصال والمراجعة .. وأخطر من هذا كله كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبـدأ المشاركة –الغائب عن الساحة التربوية على الرغم من أهميتـه القصـوى لنجـاح هـذه السياسات– وحتى الوسائل والأساليب الجديدة التي استحدثت مثل التخطيط والبحث تـاهت وسط القديم وبدت مسخرة لخدمته وفقـدت بذلـك قدرتـها علـى التجديـد .. وتسـتمر الإستراتيجية في ملاحظاتها حيث تؤكد أن هناك بعض القيم غير المرغـوب فيـها مثـل التأني أو البطئ في الحركة والتسلط والمنافسة البغيضة وإيثـار العافيـة والتـهرب مـن المسئولية والمحسوبة والإلتزام، قد ترسبت في الإدارة التعليمية، وكلها قيم لا تعوق نمـو العمل الإداري فحسب، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بنية منتقاة ونموذجاً فـي العلاقات الإنسانية[٩].

وإذا كانت محاور العملية الإدارية للتعليم في مصر بعامة، وفي المرحلـة الثانويـة بخاصة غير متحقق بطريقة فعالة، وبعيدة عن الأساليب الديموقراطية والإنسـانية، التـي تحقق مناخاً تربوياً ملائماً لإجراء عمليات التطوير والتحديث، فلا عجب في ظـل هـذه الأساليب الإدارية والتنظيمية وفي ضوء المناخ التربوي غير المناسب أن يواجـه التعليـم الثانوي بعدة مشكلات من أهمها :

١- **نظام القبول:** حيث يقوم النظام الحالي للقبول بالمرحلة الثانوية على أسـاس امتحـان الشهادة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، ويتم توزيـع التلاميـذ علـى أنواع التعليم الثانوي بناء على درجاتهم في هذا الامتحان. وتتمثـل خطـورة هـذا الاتجاه في أحكامه القياسية التي يصدرها على توجيه التلاميذ إلى الأنواع المختلفـة للتعليم الثانوي.

٢- **تعدد أنواع المدارس الثانوية:** فهناك مدارس التعليم الثانوي العام، والتعليم الثـانوي **الفني بأنواعها الصناعية والزراعية والتجارية والخطورة هنا تتمثل فـي الأهميـة النسبية لكل نوع من هذه الأنواع وما يترتب عليها من عدم تحقيق ديمقراطية التعليـم وتكافؤ الفرص فيه، وهذا ما دعا الدول المتقدمة وبعض الدول النامية للأخذ بصيغـة المدرسة الشاملة للتغلب على ذلك.**

٣- **علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي والجامعي:** حيث الباب مفتوح أمام طلاب التعليم الثانوي العام للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي ولكن الصعوبـــات تواجـــه طـــلاب التعليم الثانوي الفني، وعلى الرغم من السماح لطلاب التعليم الثانوي الفني بالالتحـــاق ببعض مؤسسات التعليم العالى والجامعي، إلا أنهم مواجـــهون بصعوبـــات كثـــيرة بالنسبة للشروط التي يجب توافرها، وهذا يعني إنعدام المساواة في فرص الالتحـــاق بالتعليم العالي والجامعي بين النوعين من التعليم.

٤- **قصور برامجها ومناهجها:** فما زالت المرحلة الثانوية بأنواعها ومدارسها المختلفـــة قاصرة عن تطوير نفسها بما يتمشى مع التطورات العصريـــة الحديثـــة، ومـــا زال التعليم فيها بعيد الصلة عن حياة العمل والإنتاج، وكذلك عدم التـــوازن فـــي الثقافـــة العلمية والإنسانية.

٥- **ضعف خدمات التوجيه:** حيث يأخذ صوراً شكلية أو سطحية، وهذا يرجع إلى ضعـــف خدمات التوجيه التعليمي والنفسي بهذه المرحلة.

٦- **مستقبل الخريجين:** فعلى الرغم من عدم تمكن نسبة غير قليلة من الخريجين للالتحاق بمراحل التعليم العليا، إلا أنهم لم يجدوا العمل المناسب لقدراتهم وتخصصاتهم، وفـــي الأونة الحالية لا يوجد حل مناسب أو غير مناسب مما أوجد طريقاً سهلاً لمخـــزن البطالة في مصر [١٠].

كل هذا دعا المسئولين عن العملية التعليمية وفي أزمنة متعاقبة أن يبحثوا عـــن الصيغ التعليمية المناسبة للتعليم الثانوي، بحيث يتم التغلب على هذه المشكلات ومحاولـــة إيجاد صيغة تعليمية مناسبة في وسط تربوي وتعليمـــي مناســـب، ويتـــلاءم والظـــروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والروحية المتكاملة للمجتمع المصري.

وفي ضوء ما تقدم سوف يتم تناول الموضوع المطروح من خلال المحاور الرئيســـية التالية:.

أولا: نظرة تحليلية لمكانة التعليم الثانوي الشامل في دول أوربا الغربية والولايات المتحـــدة الأمريكية.

ثانياً: المدرسة الشاملة في إنجلترا.

ثالثاً : المدرسة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية.

رابعاً: مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية.

أولاً : نظرة تحليلية لمكانة التعليم الثانوي الشامل في دول أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية.

من أهم الصيغ التعليمية في دول أوربا الغربية في العقود الأخيرة من القرن العشرين هو الاتجاه نحو إنشاء المدارس الشاملة. حيث كان النظام التقليدي أو القديم للتعليم في أوروبا الغربية يتميز بازدواجية المدارس الثانوية والتي تتمثل في (أ) الدراسة الثانوية الأكاديمية مثل الجرامرسكول Grammar School والجمنازيوم Gymnasium والليسية Lycee هذا النوع من المدارس كان يعد طلابه للتعليم الجامعي. (ب) ثم المدارس الثانوية الفنية سواء المهنية أو التجارية وكل ما يتعلق بإعداد الشباب لسوق العمل.

وكان يتم تقسيم أو توزيع الطلاب على هذه المدارس بناء على نتائج امتحاناتهم وبعض الشروط الأخرى المتمثلة في اختبارات التوجيه المهني والتي كانت تبدأ من سن العاشرة أو الثانية عشرة من أعمار التلاميذ لتحديد المسارات الصحيحة لأنواع التعليم المختلفة وفق قدرات هؤلاء التلاميذ.

وكان تقسيم التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على خلفياتهم الاجتماعية. حيث كان يتم توزيع التلاميذ من أبناء الأسر الغنية والمتعلمة على المدارس الثانوية الأكاديمية، بينما أبناء الطبقات الاجتماعية المتواضعة يوجهون إلى المدارس التجارية والفنية.

وفي أواخر الخمسينات وأوائل الستينات، وبطريقة عملية عمدت كل دول أوربا الغربية إلى إصدار لوائح وقوانين أو خطط لدمج جميع صور التعليم الثانوي في مدرسة ثانوية واحدة وهي المدرسة الثانوية الشاملة والمتاحة لجميع الطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية كما هو الحال في السويد Sweden، هذا من جانب، ومن الجانب الآخر وفي دول أخرى عملت على إتاحة الفرصة لجميع الطلاب ومن جميع الطبقات للحصول على حد أدنى من التعليم وهو المرحلة الثانوية الدنيا Common Jenior Secondary Level كما هو الحال في فرنسا.

من الجانب النظري، فان هذه التغيرات الاجتماعية تسمح للطلاب واليافعين من مختلف البيئات والمستويات الاجتماعية للانضمام إلى مجالات التدريب على المستويين الأكاديمي والفني، وإذا أرادوا الاختيار أو تغيير المهنة أو التخصص فإنه يسمح لهم في أي وقت حتى لو كان متأخراً جداً عما هو مألوف في النظام التعليمي التقليدي. بل أكثر من هذا يسمح للطلاب الذين لم يستطيعوا التخرج من التعليم الثانوي التقليدي أن يلتحقوا بالتعليم الجامعي بعد حصولهم على مقررات دراسية والحصول على شهادة مغادرة المدرسة الثانوية(١١).

والمناقشات والحوار الدائر حول هذه الصيغ التعليمية يعتمد على فكرتين أساسيتين :

١- أن هناك اعتراضات حول ما يتم في ضوء النظام التعليمي القديم من تعزيز لفكر الطبقات الاجتماعية، والاهتمام الواضح بنوع الخدمة التعليمية المميزة التي تقدمها المدارس لأبناء الطبقات الغنية على حساب أبناء الطبقات الفقيرة الذي يحصلون على خدمة تعليمية أدنى. هذه النظرة الطبقية لنوع الخدمات التعليمية كان له انعكاس واضح على الطبقية والنظرة الاجتماعي. ولهذا كان الجدل المثار في هذه القضية أن النظام التعليمي التقليدي القائم في هذه المجتمعات الغربية سوف يعمل بها ويحافظ على هذه الطبقة من جيل إلى آخر. ونتيجة لهذا كان الاعتقاد بأن إحلال صيغة المدرسة الشاملة محل المدرسة الثانوية التقليدية سوف يزيد من فرص ديمقراطية التعليم والحراك الاجتماعي.

٢- كان هناك تأكيد وإصرار من جانب المجتمعات الغربية على أنها قد عانت من فقدانها للمواهب الكثيرة من الدارسين نتيجة لهذه الاختبارات والتقسيمات المبكرة لهم إلى أنواع وأنماط تعليمية مختلفة، فهؤلاء الفنانين العظماء والمخترعين ورجال الدولة والموسيقيين والعلماء والذين كانوا في حاجة ماسة لدخول المدارس الابتدائية الراقية والذين كانوا اقل أداء في الامتحانات لم يتمكنوا من دخول المدارس الثانوية الأكاديمية فاضطروا لدخول مدارس اقل منزلة وتميزا ومكانة. ولهذا كان الاعتقاد قائماً بفشل النظام التعليمي التقليدي من احتواء هؤلاء الموهوبين وزيادة موهبتهم لأنهم ينتمون لظهير وضيع، على الرغم من أن هذه المواهب ضرورية جدا لمثل هذه المجتمعات غير النشطة أو الأقل حيوية وإنتاجا وثقافة وتقدما أكثر منه لتلك المجتمعات التي حددت وطورت كل المواهب والقدرات في جميع أبنائها(١٢).

والأزمة التي تواجه التحرك نحو المدرسة الثانوية الشاملة، هي الأزمة التي تواجه كل صور وصيغ التعليم الحر والتي تحاول تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ظل نظام الاحتكار الرأسمالي. وما دام هذا المبدأ غير متحقق في ظل الإنتاج الرأسمالي والذي يترتب عليه عدم التساوي في المكانة الاجتماعية في حياة الكبار، فان النظام التعليمي كله يجب أن يستمر في تخريج منتجاته بهذه الطريقة غير المتساوية. وهذا يعني أن المساواة في تكافؤ الفرص في الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية يجب بالضرورة أن تقترن بالزيادة السلبية في فرص التساوي فيما بعد التعليم الثانوي وفي عمليات التحول لسوق العمالة والوظيفة. إذا أريد لقوة العمل الرأسمالية أن تستمر. وبمعنى آخر، أن عدم التساوي في الإعداد والتدريب والتوزيع للعمالة في تنظيمات العمل سوف يتطلب تعويضاً وبديلا لعدم المساواة على المستويات العليا من التعليم، إذا كان هناك تغييراً جذرياً أو شاملا في صيغ وأشكال التعليم وسوف تطبق المستويات الأدنى.

ومن أجل تحقيق العدالة في مجال الحراك الاجتماعي بالنسبة للطلاب من الخلفيات الاجتماعية المختلفة، فان المدرسة يجب أن تظهر جانب العدالة في معاملتها للطلاب وإتاحة الفرصة للحوار الديمقراطي. ولهذا فإن أهم الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي يتمتع بها الأسر ذات الظهير الاجتماعي المرتفع سوف تؤكد على أن أبناءهم سوف يكونوا قادرين وبطريقة أفضل على التقدم التعليمي أكثر من أبناء الطبقات الأخرى ذات الوضع الاجتماعي الأقل.

هذا الصراع الإجتماعي في المحيط المدرسي والتعليمي من أجل الاستمرار على تخريج القوى العاملة اللازمة للتسلسل الوظيفي لسوق العمل الرأسمالي والذي يترتب عليه علاقات غير متكافئة في مجال الاحتكار الرأسمالي، وفي نفس الوقت محاولة من جانب التعليم المدرسي لتقديم الفرص التعليمية المتكافئة وتحقيق الديمقراطية في الفرص التعليمية والحراك الاجتماعي. كل ذلك أدى إلى حدوث الأزمة. فمن الجانب الأول منها هو محاولات تطبيق الصيغ التعليمية والتي سوف تبعد تأثيرات الطبقة الاجتماعية عن البناء التنظيمي للمدرسة من أجل الوفاء بالطموحات والتوقعات الخاصة بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية. ولكن من الجانب الثاني فإن هناك ضغطاً للاستمرار في سياسة الاختيار والإعداد والتوزيع للطلاب حسب طبقاتهم الاجتماعية داخل المدارس لإعدادهم للأدوار غير المتكافئة للإنتاج الرأسمالي(١٣).

وباختصار يوجد تعارض أساسي بين صيغ وأشكال التعليم الحر والتي تنبثق من أيديولوجية مبدأ تحقيق الفرص، وبين المطالب غير الشاملة والتي تتنافى مع حقوق الإنسان في ظل سياسة العمل الرأسمالي.

وتاريخ التعليم في أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية يتصف بالتوتر والصراع، بين القوى السياسية التحررية والتي تناضل من أجل العدالة والمساواة وبين الاقتصاد والذي يضغط من أجل عدم المساواة.

وبينما التعليم الثانوي التقليدي في مدارس أوربا كان يعتمد على تقديم فرص تعليمية حسب الخلفيات الاجتماعية للطلاب دون مساواة. ولهذا فإن تلك النظم التعليمية عملت وبطريقة فعالة على إعداد الأفراد اللازمين لسوق العمل والاحتكار الرأسمالي بطريقة موحدة وعلى جميع المستويات والتسلسل الوظيفي للإنتاج الرأسمالي. فإن المدرسة الثانوية الأكاديمية اختارت عدداً قليلاً من الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالتعليم الجامعي وذلك من أجل إعدادهم للجان العليا والوظائف الفنية التخصصية المهنية. والمدارس الثانوية الفنية، عملت على إعداد الكثير من الطلاب وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لوظائفهم. بينما بقية الطلاب وهم الغالبية من السكان لم يحصلوا إلا على تدريب على مستوى التعليم الابتدائي أو اقل من أجل إعدادهم للأعمال التي تحتاج إلى خبرات بسيطة ومحددة أو بدون خبرات أو مهارات عملية لعدم الحاجة إليهم أو وضعهم تحت الطلب، وذلك اعتماداً على نوعية التعليم الذي تلقاه كل منهم.

ولكن الحراك نحو صيغة تعليمية موحدة للتعليم الثانوي تعني إن المدرسة الثانوية لابد أن تبتعد عن هذا الصراع والتناقض القائم على الاختيار والإعداد للصغار وفق خبراتهم وقيمهم وتوقعاتهم وسلوكياتهم من أجل مقابلة مطالب سوق العمل الرأسمالي وتنظيماته الهرمية. إن صياغة وتطبيق التعليم الثانوي الشامل يختلف بدرجة كبيرة من دولة لأخرى حتى بين دول أوربا الغربية نفسها.

وسوف نحاول هنا إظهار الخصائص الأساسية والعامة التي اتصف بها هذا التحرك نحو الأخذ بصيغة التعليم الشامل.

والمفهوم الرئيسي أو المحور الذي يحكم هذا الأسلوب هو محاولة زيادة الاختيار الجماهيري أو العام، والخبرات ونتائج التعليم على المستوى الثانوي مع نتائج التحرك نحو تحقيق العدالة في حق التعليم الجامعي وبقية الصور والأشـــكال التعليميـــة بعـــد التعليـــم الثانوي.

على كل حال، هناك عناصر أخرى في الحراك نحو التعليـــم الثـــانوي الشـــامل والتي لها أهميتها على الرغم من عدم انبثاقها من التحرك نحو التعليم الثانوي الشـــــامل أو برامج المدرسة الثانوية الشاملة نفسها. بل تنبثق من مصاحبتها لمحاولات زيادة أو توســـيع حق التعليم الجامعي وما بعد التعليم الثانوي بصفة عامة للطلاب الذين لم يلتحقوا بـــالتعليم الثانوي الأكاديمي، عكس ما كان في الماضي، حيث يحرم من التعليم الجامعي كل من لـــم يحمل شهادة الانتهاء من التعليم الثانوي الأكاديمي. كما أن التحرك نحو التعليـــم الثـــانوي الشامل كان مرتبطاً بحق الالتحاق بالمؤسسات التعليمية الأخرى بعد التعليم الثانوي. وفـــي ظل هذه الحرية، فإن الطلاب الذي يحملون شهادات ثانوية غير التعليم الثانوي الأكـــاديمي أصبح لهم الحق في دخول تلك الشعب التخصصية الجامعيـــة المتصلـــة بمجـــال عملـــهم وخبراتهم.

وأخيراً فإن التحرك نحو التعليم الثانوي الشامل كان شاهداً على فتـــح مجـــالات وطرق جديدة للجامعة خلال تقديم مجموعة مـــن البدائـــل والمتطلبـــات تتعلـــق بـــالعمر والامتحانات والمقررات الدراسية القصيرة قبل التعليم الجامعي. إلى جانب طرقاً أخـــرى بديلة لدخول التعليم الجامعي كما هو في حالة ألمانيا الغربية، للطلاب كبار الســـن الذيـــن كانوا يعملون ويدرسون في فترات متعاقبة ولم يحصلوا على شهادة الأبيتور Abitur أو ما يقابل الثانوية العامة، فإنهم في ظل التعليم الثانوي الشامل وتنظيماته يمكنهم الالتحـــاق بالجامعة بنسبة محددة. ولهذا فإن مفهوم المدرسة الثانوية الشاملة قـــد إمتـــد لأبعـــد مـــن المدرسة في حد ذاتها ليشمل توفير مطالب القبول في التعليم الجامعي والعالي.

وقبل النظر لتأثير هذه الصيغة من التعليم، فإنه يجدر التنويه إلى إنـــها مـــازالت مثاراً للجدل. في دول مثل ألمانيا الغربية، هناك تناقض شديد من جانب المتحدثيـــن فـــي مجال الصناعة والتجارة، ورجال السلطة التعليمية وقادة الأحزاب الرئيسية. ولهذا فإنـــه لا

يوجد خلاف على هذا لأن ألمانيا الغربية سارت ومازالت تسير ببطء شديد نحـــو التعليـم الثانوي الشامل. ولكن حتى في بلاد مثل إنجلترا والتي أخذت بهذه الصيغة الشاملة، فـــإن هناك جدل حولها في السنوات الأخيرة، كما أن النظرة إلى هذه المدرسة وإمكاناتها وطرق التدريس فيها والأماكن التي أقيمت فيها تقلل من شـــأنها ومكانتـــها التعليميـــة. والفكـــرة الأساسية أن الحراك القائم بشأن التعليم الثانوي في إنجلترا ما زال حراكـــا سياســـيا بيـــن القوى السياسية والاتجاهات المختلفة

وهناك مبدأين رئيسيين يؤثران على الاتجاه نحو التعليم الثانوي الشامل، همـــا أن هذه المدرسة بمفهومها وصيغتها وتطبيقاتها تعمل على تحقيق العدالة في الإمكانات التـــي يتطلبها التعليم الثانوي للطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة. وثانيهما محاولة هذه الصيغة التعليمية تحقيق العدالة والمساواة في استكمال التعليم الثانوي والحق في التعليم مـــا بعد الثانوي أو العالي لجميع الطلاب من الخلفيات الاجتماعية المختلفة.

وهناك العديد من الأسباب التي تبين أهمية دور المدرسة الثانوية الشـــاملة فـــي تحفيز ورفع نسبة الانتظام والمساهمات المدرسية من جانب الطـــلاب وأوليـــاء الأمـــور والمجتمع، من أهمها:

أ- وجود هذه المدرسة ساعد في رفع الطموحات عند الطلاب في إمكانية الاستمرار فـــي التعليم الثانوي وما بعده حتى الجامعة.

ب- تعتبر طريقا مفتوحا وجديدا لحق الانتظام في التعليم ما بعد الثـــانوي وذلـــك بزيـــادة وتوسيع أنماط شهادات الانتهاء من المدرسة والمقبولة في التعليم العالي والتي تـــؤدي أيضا إلى الأنماط التعليمية الأخرى(١٤).

وبعد هذه النظرة التحليلية والعامة على المدرسة الشاملة فـــي أوربـــا الغربيـــة والولايات المتحدة الأمريكية، يمكن للدراسة الآن التعرض للمدرسة الشاملة فـــي إنجلـــترا والولايات المتحدة الأمريكية كل على حدة فيما يلي :

ثانيا :المدرسة الشاملة في إنجلترا:

إن قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ والذي يعرف بقـــانون "بتلـــر" Buttler، وضـــع القواعد الأساسية التي سار عليها التعليم الثانوي في إنجلـــترا وويلـــز بالمملكـــة المتحـــدة

البريطانية حيث إتاحة الفرص التعليمية لجميع التلاميذ حتى سن السادسة عشرة كتعليم إلزامي من جانب السلطات التعليمية. وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهها هذا القرار من حيث المباني المدرسية والنقص في إعداد المعلمين والتمويل، إلا أن أول خطوة لتنفيذ هذا القرار كانت برفع سن الإلزام حتى سن ١٥ سنة وذلك عام ١٩٤٧م. وفي تلك الأثناء كانت هناك آراء تنادي بأن مقابلة الاحتياجات التربوية والنفسية وقدرات التلاميذ المختلفة تتطلب تقديم هذا التعليم الثانوي في ثلاث صور تتمثل في:

أ- التعليم الثانوي العام Secondary Grammar School وهو امتداد طبيعي لصورة وأهداف التعليم الثانوي القديم والذي يعتبر القاعدة الأساسية للانطلاق للتعليم الجامعي.

ب- التعليم الثانوي الفني Technical High School وهو اختياري ولكن ليس بالضرورة أن يتطلب قدرات أكاديمية عالية مثل التعليم الثانوي العام، ولكن يجب أن يركز على نوعية التعليم التي يتطلبها المجالات الصناعية والتجارية، كما أنه يسمح للخريجين منه بالالتحاق بكليات الهندسة الجامعية دون الكليات العلمية والأدبية.

جـ - التعليم الثانوي الحديث Secondary Modern School والذي يقدم نوعية جديدة من التعليم الثانوي لمعظم أبناء الأمة مع مراعاة مبدأ المساواة في عمليات الاختيار لمؤسسات التعليم الثانوي.(١٥)

وعلى الرغم من كثرة الحديث عن احترام مبدأ المساواة، إلا انه كان بعيداً عن ضمانات التحقيق ومن ثم كانت الرغبة واضحة من جانب المناطق الحديثة لإنشاء مدرسة ثانوية واحدة لجميع الأبناء مثل ما هو حادث في المرحلة الابتدائية تحاشياً لمبدأ التقسيم الثلاثي في (أ،ب،ج). إلا أن مبدأ التقسيم أصبح ساري المفعول لتحقيقه رغبات أصحاب المصانع والشركات ورؤوس الأموال في توفير الأيدي العاملة وأصحاب المستويات التعليمية المتواضعة الذين سوف لا يجدون فرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي، ومن ثم يتجهون لسوق العمل، وبتطبيق سياسة العرض والطلب في مجال العمل، تصبح الفائدة الكبرى من جانب ساسة الاحتكار الرأسمالية والمتبعة في دول أوربا الغربية بعامة وإنجلترا وويلز بخاصة.

ومن هنا لم يحاول المسئولون عن السياسات التعليمية تحقيق رغبات معظم السكان في إقامة مدرسة ثانوية واحدة للجميع بدلاً من النظام الثلاثي القائم والذي يعمق فكرة الطبقات الاجتماعية المتأصلة في المجتمع الإنجليزي والتي حاول المفكر الإنجليزي "ماثيو ارنولد" Mathew Arnold في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر أن يوطدها، حيث نادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنجلترا، لاعتقاده إن ذلك سوف يؤدي إلى تحول الطبقات المتوسطة في إنجلترا عن التعليم، وهي نظرة عميقة لدور التعليم في ديناميكية المجتمعات، كما كان مدركاً لطبقية التعليم في إنجلترا ومدركاً في نفس الوقت لمطالب الطبقة المتوسطة، ومن هنا طالب بإقامة تعليم ثانوي متميز لا يدخله إلا أصحاب القدرات الأكاديمية العالية، وكان الغرض الحقيقي هو إبعاد أبناء الطبقات المتواضعة عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الراقي وقصره على أبناء الطبقات العليا والذي مازال متمثلاً في المدرسة الثانوية الخاصة بهذه الطبقات وبأبناء الأثرياء والهاربين من تنفيذ الأحكام القانونية في بلادهم والتي تسمى بالمدرسة العامة Public School ولكنها الخاصة. ولذا نادى بضرورة تنظيم التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي وهو ما يتمثل بوضوح في الإدارة التي تجمع بين المركزية واللامركزية المتوازنة للتعليم في إنجلترا حتى اليوم(١٦).

إلى إن ظهر تقرير سيرجيفري كروثر G.Crowther Report في مادتيه رقم ١٥و ٣٨ حيث أكد على أن النظام الثلاثي للتعليم الثانوي يعتبر خاطئ ما دام لا يقوم على عملية متوازنة، حيث وجد أن هناك ٤ مدارس ثانوية عامة مقابل مدرسة ثانوية فنية، كما يوجد ٦ تلاميذ ثانوي عام مقابل تلميذ واحد بالثانوي الفني وحوالي ٤٠% من السلطات التعليمية المحلية لا تقدم تعليماً فنياً على الإطلاق. ومن هنا يتضح أن التعليم الثانوي الإنجليزي ثنائي الصيغة وليس ثلاثياً، كما أن معايير الاختيار للتلاميذ وفق هذه الصيغ الأكاديمية أو الفنية تختلف من منطقة لأخرى. ولهذا رأي السيرجيفرى كروثر وزملائه وبناء على الشعور العام والسائد في الدولة أن عملية تصنيف واختيار الطلاب في سن مبكرة (١١ سنة) وتوزيعهم على المدارس الثانوية المختلفة لا يعتبر صحيحاً، ومن ثم فالنظرة المستقبلية تتجه نحو إنشاء مدرسة ثانوية للجميع سواء كانت شاملة Comprehensive أو مزدوجة Bilateral للتعليم الثانوي المزدوج الوظيفة أكاديمياً وفنيا في نفس المدرسة(١٧).

والمؤيدين لفكرة المدرسة الثانوية الشاملة وجدوا لهم نصيراً قوياً مـــع مجـيء حكومة العمال عام ١٩٦٤، حيث ركز وزراء التعليم أمثال هـوج Q. Hogg وخليفتـه ستيوارت M. Stewart وخليفتة كروسلاند Crosland على إنهاء العمل بنظام الاختيـار في قبول التلاميذ عند سن الحادية عشر وإقامة مدارس ثانوية شاملة لهذه الأعمار بغـض النظر عن قدراتهم واتجاهاتهم وخلفياتهم الاجتماعية، كما أن هذه الصيغة سـوف تكـون مناسبة جداً للمناطق الريفية والبعيدة عن المركز وكذلك المناطق السكنية حديثـة النشـأة والتي لا يوجد فيها النظام التعليمي التقليدي. ومن ثم طالب وزراء التعليم في ظل حكومـة العمال جميع السلطات التعليمية المحلية لتقديم خططها الخاصة بإنشـاء مـدارس ثانويـة شاملة وفقا لفلسفة الحزب الجديد ومحاولة وقف الأخذ بفكرة المدارس الثانوية المنفصلـة. وعلى الرغم من اختلاف رد الفعل من جانب السلطات التعليمية المحلية نحو هذه السياسـة التعليمية إلا انه بمجيء عام ١٩٦٧م أي بعد ثلاث سنوات فقط من عهد حكومـة العمـال كان هناك ٨ مناطق فقط من ١٦٣ منطقة تعليمية هي التي رفضت تنفيذ هذه السياسة ومن ثم وقعت تحت الضغوط والتهديدات حتى اكرهوا على الالتزام بتنفيذ هذه السياسة.

وفي حقبة السبعينات كانت هناك اعتراضات واضحة على المدرسـة الثانويـة الشاملة استناداً على جوانب الضعف فيها من حيث القصـور فـي الجوانـب الإداريـة والتنظيمية الناشئة عن الاتساع والتعدد والشمولية فـي التلاميـذ بأعمـارهم ومطالبـهم واستجاباتهم المختلفة، ورفض الكثير من المديرين والنظار القيام بمهمة العمل الإداري فـي هذه المدارس، إلى جانب إهمال المتفوقين والمتخلفين دراسياً وعدم مقابلة مطالبهم بصفـة خاصة بالمقارنة بالمدارس التي أعدت خصيصاً لكل فريق منهم، لأن المدرسـة الشـاملة تتعامل مع الجميع وفي نصب أعينها المتوسطين أو المجموع وليس الفئات المتطرفة[١٨].

ولكن التمسك بالمدرسة الشاملة والتأييد الواضح لها من قبل حزب العمال يرجـع إلى أوضاع اجتماعية أكثر منه أوضاع تربوية وتعليمية، وذلك تحقيقاً لمطالب الفئات الدنيا والمتوسطة من المجتمع الإنجليزي ومحاولة التخلص من النفقات الزائدة ببنـاء مـدارس مستقلة الغرض. لكن عن طريق المدارس الشاملة يمكن التغلب على ذلك ببنـاء مدرسـة واحدة متعددة الأغراض.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من قبولها لكل الأطفال دون تمييز في الخلفيات الاجتماعية أو الجنس أو اللون أو الدين. وهي بذلك تقضي على طبيعة التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية في تميزها بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني أو الفني ولهذا ترفض المدرسة الشاملة مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من التعليم، وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ.

كما تستمد المدرسة الشاملة شموليتها أيضاً من برامجها ومناهجها، فهي تفتح أبوابها لكل التلاميذ وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية والمهنية والحرفية، وهي بهذا تشمل أنواعاً متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى.

- **أهم طرق تنظيم المدرسة الشاملة ؟**

هناك ست صور رئيسية لتنظيم المدرسة الثانوية الشاملة في المملكة المتحدة البريطانية:

١- المدرسة الشاملة التقليدية وهي من سن ١١ ــ ١٨ ، وعليها اعتراضات كثيرة من حيث حجمها الضخم وما تطلبه من معلمين أكفاء وأعداد كبيرة من التلاميذ وخاصة في الصف السادس وما بعده للتغلب على المباني المدرسية إلى جانب العلاقات غير الوطيدة بين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض لكثرة الأعداد داخل المدرسة الواحدة.

٢- المدرسة الشاملة ذات المرحلتين (التعليم الثانوي الثنائي) والمرحلة الأولى وهي المدرسة الشاملة الدنيا ويلتحق بها الأطفال في سن الحادية عشرة حتى ١٣ أو ١٤. والمرحلة الثانية هي المدرسة الشاملة العليا ويلتحق بها كل الأطفال في سن ١٣ أو ١٤ حتى سن ١٨، وكان الهدف من هذه الصيغة محاولة التغلب على النقد الموجه للمدرسة التقليدية وخاصة فيما يتعلق بعملية الاختيار وتصنيف التلاميذ عن سن الحادية عشرة من ناحية وكذلك بالنسبة لضخامة المدرسة من ناحية أخرى، بحيث يمكن التوفيق بينهما بسرعة وبصورة اقتصادية بدمج المدارس القائمة ذات الحجم الصغير والمتوسط، بحيث تقدم تعليما ثانوياً على مرحلتين.

٣- المدرسة الشاملة ذات المرحلتين الأولى وتشبه المدرسة الشاملة الدنيا، والثانية ويلتحق بها التلاميذ الذي لا يتقدمون لامتحان الشهادة الثانوية ويبقون بالمدرسة حتى نهاية

سن الإلزام وهو ١٥ سنة ثم أصبح ١٦ سنة. أما البعض الآخر يمكن أن يلتحق بمدرسة شاملة عليا من نوع آخر تعد تلاميذها للتقدم لامتحان شهادة الثانوية العامة G.C.E أو شهادة التعليم الثانوي .C.S.E

٤ ـ المدرسة الشاملة ذات المرحلتين : الأولى أيضاً مشابهة للمرحلة الشاملة الدنيا والثانية عند سن ١٣، ١٤ يعطى التلميذ حرية الاختيار بين الالتحاق بالمدرسة الشاملة حتى سن الإلزام فقط وبين الالتحاق بالمدرسة الشاملة العليا حتى بعد سن الإلزام تؤهله للمستوى المتقدم لامتحان الثانوية بالعامة.

٥- المدرسة الشاملة ذات الخمسة صفوف من ١١ ــ ١٦ وتستكمل بالصف السادس لما بعد سن ١٦ والمماثلة في المستوى للمعاهد أو الكليات دون الجامعية.

٦- نظام المدرسة الشاملة يجمع بين المرحلة الابتدائية والثانوية، ويتحول التلميذ من الابتدائية عند سن ٨أو ٩ إلى المدارس الشاملة ذات الأربع سنوات حتى سن ١٨ سنة[١٩].

ويبدو من استعراض المدرسة الشاملة في إنجلترا، إنها سارت بخطوات سريعة ومنطقية وتمشت مع الأوضاع السياسية والاقتصادية السائدة، ولذلك تنوعت تنظيماتها وأنواعها، حيث وجدت المدارس الشاملة الصغرى والكبرى والريفية والحضرية وكان من أهم المشكلات التي برزت بالنسبة للمدرسة الشاملة في إنجلترا، ما يتعلق منها بالمشكلات الإدارية والتنظيمية، ولاسيما بالنسبة للأحجام الكبيرة منها وكذلك ما يتعلق بالمواد الدراسية واختيار المواد والامتحانات والتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي، وهناك مشكلات اجتماعية أخرى مثل الخروج على النظام أو الشغب والسرقة أو تغيير رأي التلميذ في نوع العمل الذي سيعمله. وهناك أيضاً مشكلة المعلمين، حيث ضخامة المدرسة الشاملة (٢٠٠٠ تلميذاً) تحتاج إلى حوالي ١٠٠ معلم، وهذا يتطلب تقسيمهم إلى مجموعات اصغر بصورة تمكنهم من القيام بواجبهم الكبير الذي يتطلبه العمل في المدرسة الشاملة، وفي نفس الوقت العمل على تنظيم المعلمين بصورة تمكنهم من الإشتراك في المدرسة الشاملة، وفي نفس الوقت العمل على تنظيم المعلمين بصورة تمكنهم من الاشتراك في إدارة المدرسة واتخاذ القرار التعليمي المناسب في الوقت المناسب.[٢٠].

وعلى الرغم من هذه النقائض في محيط المدرسة الشاملة في إنجلترا وويلز، إلا أن الرأي العام يطالب بإقامة المناخ التربوي الملائم للعملية التعليمية والذي يتكون من عشر عناصر أساسية وضرورية لإقامة هذا المناخ التربوي.

*** المناخ التربوي والإداري المقترح للمدرسة الشاملة في إنجلترا:**

خلال مؤتمر سابق لمدراء ونظار ومعلمين قدامى بالمدارس الشاملة في إنجلترا عام ١٩٨٤م، تنبأ بعض المفكرين ومنهم دافيد هارجريفز Davied Hargreaves أن المدرسة الثانوية الشاملة في إنجلترا في خطر، وأنها لم تعد الصيغة الأساسية والوحيدة والمعممة في إنجلترا، واعتمد هؤلاء المفكرين في تنبؤاتهم على ما تعانيه المدارس الثانوية الشاملة من مشكلات في النقص الملحوظ في معلمي بعض التخصصات في هذه المدارس مثل الرياضيات والطبيعة والكمبيوتر والحرف، والتصميمات والتكنولوجيا باعتبارها موضوعات هامة وعليها ضغط شديد من قبل جماعات الضغط في المجتمع لاعتبارها مواد إجبارية وأساسية بل ومتاحة للجميع، هذا من جانب. أما الجانب الآخر والذي اعتمدوا فيه على تنبؤاتهم هو مكانة المدرسة الثانوية العامة والتي تسمى Grammar School وتركيز معظم أبناء الطبقات العليا والمستنيرين في المجتمع عليها، باعتبارها تمثل من الناحية السياسية امتداد الحزب الحاكم (حزب المحافظين) في مقابل المدرسة الشاملة التي تعتبر وليدة أفكار حزب حكومة الظل (حزب العمال). لكن السبب الذي جعل هذه المدرسة (الشاملة) تستمر هو أن معظم أولياء الأمور في المناطق التي توجد فيها هذه المدارس الشاملة من المعارضين لفكرة إحلال المدارس الثانوية العامة محل المدرسة الشاملة.

وعلى الرغم مما تقدم فان هناك مدارس ثانوية ناجحة جداً في إنجلترا، لكنها تعتبر قلة بالنسبة للمجموع، ولهذا فإن على هذه الصيغة الشاملة أن تدافع عن نفسها وتتحصن ضد سيطرة الصيغ المدرسية الثانوية الأخرى، ودفاعات هذه المدارس تتمثل في تحسين أوضاعها وإقناع معظم أفراد المجتمع بأهمية الخدمات التعليمية التي تقدمها. وذلك من خلال توفير المناخ التربوي والتعليمي والاجتماعي والسياسي المناسب والذي قد يتمثل في العلاقات الوثيقة بين هذه المدارس والسلطات التعليمية المحلية وكذلك الحكومة المركزية ثم العلاقات الجيدة بين المعلمين والآباء وبين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين التلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض وبين مؤسسات إعداد المعلمين وهذه المدارس

الثانوية الشاملة والمدارس الابتدائية، وبين المدارس الشـــاملة ومعـــاهد التعليـــم العـــالي والجامعي وأخيراً بين المدارس الشاملة ومؤسسات الإعلام والاتصال. وســـوف نوضـــح ماهية هذه العلاقات المختلفة في السطور التالية .

١) العلاقة بين المدارس الشاملة والسلطات التعليمية المحلية والسلطات المركزية في إنجلترا:

تختلف طبيعة هذه العلاقة من نمط إداري (مركـــزي ـــ لامركـــزي أو الجمـــع بينهما) إلى أخر. ولكن مهما كانت درجة الاختلافات، فإن كل منها يـــهدف إلـــى تحقيـــق أهداف السياسة التعليمية بخلفياتها الفلسفية هذا الاختلاف الذي ينجم عن الطرائق والبدائـــل التنفيذية للأساليب الإدارية المختلفة (ديمقراطية - اوتوقراطية ـــ فوضوية .. الخ)، يســـعى بالضرورة إلى إيجاد توازن في العلاقات بين إدارات التخطيط المركزية وإدارات التوجيـــه والإرشاد والتمويل المحلية ثم إدارة المدرسة الإجرائية أو التنفيذية لكل جوانـــب العمليـــة التعليمية.

فالعملية الإدارية القائمة بين هذه المستويات الثلاث ليست معركة يريد كل طـــوق فيها الانتصار أو السيطرة على الفريقين أو المستويين الآخرين، بل هي علاقات يجـــب أن تتصف بالتعاون الوثيق لمصلحة المدرسة وطلابها. ومن ثم لابد لنا مـــن احـــترام هـــذه العلاقة المتكاملة والمتوازنة بين هذه القوى الثلاث حتى لا يحـــدث الصـــدام والتعـــارض بينهما ضد مصلحة النظام التعليمية ككل، هذه النقطة تعتبر جوهرية وأساســـية لمســـتقبل العملية التعليمية التي بدورها مستقبل للمجتمع المحيط[٢١].

وإذا انطبق ذلك على جميع المراحل التعليمية بمدارسها المختلفة، فـــإن طبيعـــة وفلسفة المدرسة الثانوية الشاملة تقتضي تعاوناً وتكاملاً أكثر عمقاً من غيرها حتى تستطيع تحقيق أهدافها الشاملة في بناء الإنسان المعاصر.

٢) العلاقة بين المعلمين والآباء:

معلمو المرحلة الثانوية -كغيرهم من معلمي المراحل التعليمية الأخـــرى -مـــا زالوا بعيدين عن أولياء الأمور ويظهرون بعض التخوف منهم، كما أن أولياء الأمور [illegible]

للمعلمين على النجاح في العملية التعليمية، لكنهم هم أيضاً بدورهم بعيدين بدرجة كبيرة عن الاتصال بالمعلمين إلا إذا أرسل في طلبهم لأمر هام في المدرسة ويتعلق بأبنائهم. وعلى الرغم من أن بعض المدارس تقوم بعمل اتصال على المستوى الرسمي وغير الرسمي لتحصين العلاقة بين المنزل والمدرسة من أجل مصلحة العملية التعليمية ، **إلا أن** معظم المدارس لا تقوم بذلك على أكمل وجه **ومن ثم فان الحاجة ملحة لقيام مثل هذه** العلاقات الوثيقة التي تعتبر **حجر الزاوية والتكامل لمصلحة التلاميذ والمعلمين على حد** سواء لإنجاح العملية التربوية والتعليمية . **وهذا كان جوهر فكرة جون ديوي عن المجتمع** المربى Community Education **حول إدماج الصغار والكبار في العملية التعليمية،** وذلك بتحويل المدرسة ابتداء من المدن الكبيرة إلى مراكز للمجتمع ، تستقبل الصغار والكبار على حد سواء ، وتشركهم جميعا في أنشطتها كحقل تجريبي يقوم على النشاط والتفاعل بين مختلف المستويات من الخبرة ، فيكسب كل منهم الآخر بما عنده من خبرة ، وقد أتت هذه المراكز المدرسية العربية بنتائج إيجابية في جذب أكبر عدد من الكبار وتعليمهم بطريقة اقتصادية وفعالة جدا[٢٢].

ولهذا يؤكد هارجريفز على أن تحسين المناخ التربوي والتعليمي بين المدرسة والآباء لا يقف عند حد الاتصال Liaison فقط بل يصل إلى قيام شركة Partnership ذات ارتباط وثيق بين الطرفين (المعلمين والآباء)، بحيث لا يقدم الآباء أبناءهم للمعلمين لتعليمهم ، بل أن العملية التعليمية مشتركة بين الطرفين لأبسط الأسباب وهي أن العملية التعليمية تتم ليس فقط داخل المدرسة بل في المنزل والمجتمع ككل . فإذا أراد الآباء أن يقوموا بدور فعال في العملية التعليمية ، فإن الأمر يتطلب مشاركتهم في تحديد الأهداف التي يسعى كل الأطراف إلى تحقيقها ، كما أن ذلك يتطلب أيضا التأييد والمسئولية المتبادلة بين الآباء . وإذا كان هذا المفهوم يغيب عن ساحة المدارس الثانوية القائمة ، فإن ذلك يختفي تدريجيا عن ساحة المدارس الثانوية الشاملة حسب النجاحات التي **تحققها تلك** المدارس في إقامة العلاقات الوثيقة والمشتركة بين البيئة المنزلية والبيئة المدرسية وبيئة المجتمع ككل. حيث عملت المدارس الثانوية الشاملة بفلسفتها الشاملة في تربية النشء على تغيير طريقة التدريس التقليدية **التي تقوم من جانب واحد وهو المعلم في فصله** الدراسي الى الطريقة الجماعية التي تتمثل فيها قيام الشركة التربوية بين المعلمين والأباء والسلطات المحلية والتلاميذ وكل ما يحيط بمجتمع المدرسة في علاقة متكاملة وباحترام متبادل لأفكار وآراء الآخرين من أجل مصلحة العملية التعليمية. وهذا ما أكده هارجريفز.

من أن أفضل المدارس الثانوية الشاملة في إنجلترا، هي تلك المدارس التي حافظت على استمرارية قيام هذه الشركة التعليمية، وازدادت فيها عمليات التعاون والتكامل، فتحققت الأهداف التعليمية وأقبل المعلمين والتلاميذ على العملية التعليمية وفهمها أكثر، ازدادت الثقة بين المعلمين والآباء(٢٢).

ومن ثم فإن نجاح المدرسة الثانوية الشاملة في مصر يتطلب قيام مثل هذه العلاقات الوثيقة بين الآباء والمعلمين على أسس تختلف عما هو قائم في المدارس الحالية بحيث يتجاوز حدود اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فقط ، بل المشاركة في العملية التعليمية ككل من بداية وضع الأهداف التعليمية إلى مراحل تحقيقها.

٣- العلاقة بين المعلمين أنفسهم:

أصبحت عملية التدريس المشترك بين المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة صفة أساسية لنجاح العملية التعليمية، حيث قيام المعلمين بعمليات تدريس مشتركة وبطرق مختلفة لمجموعة التلاميذ أو للفصل الواحد. هذه العملية تجعل المعلمين يشاركون خبراتهم ويحترمون قدرات بعضهم البعض. ولكن مع نمو هذا الجانب التربوي من جانب المعلمين أنفسهم قد نجد المدارس الثانوية -المجاور منها وغير المجاور- في عزلة تامة عن بعضها ولا يوجد بينها اتصال لمعرفة ما يدور فيها من خبرات ومهارات وإمكانات يمكن تبادلها أو الاستفادة بها وإذا كان ذلك ينطبق على مدارس النمط الإداري اللامركزي حيث كل منطقة تعليمية لها شخصيتها المستقلة، إلا أن ذلك يحدث فعلا داخل مدارس النمط الإداري المركزي وكذلك النمط المشترك حيث المركزية في التخطيط واللامركزية في التنفيذ. ومن ثم يوجد القليل جدا من المعلمين الذي يعرفون القليل من المعلومات عما يدور في المدارس الثانوية المماثلة. وبدلا من أن تتم عمليات التعاون والتكامل بين المدارس الثانوية المجاورة أو القريبة وخاصة في المناطق النائية أو المحرومة من وصول الخدمات التعليمية بسرعة وفي الوقت المناسب، فإن كل مدرسة تنظر للأخرى على أنها منافس ومزاحم لها في العملية التعليمية فتتعامل معها بحذر شديد دون المشاركة الإيجابية.

وبالطبع فإن ذلك أمر ملاحظ وواضح في المدارس المصرية وغيرها، ولكن هذا لا يفيد في مجال تطبيق المدرسة الشاملة وتعميمها، لأنها تقوم على العلاقات الوثيقة بين البيئة المدرسية والخارجية، بين المعلمين وبعضهم البعض، بين معلمي المدارس المختلفة للاستفادة منهم في تحديد المشكلات والاستفادة من الحلولوبالطبع فإن ذلك أمر ملاحظ

وواضح في المدارس المصرية وغيرها، ولكن هذا لا يفيد في مجال تطبيق المدرسة الشاملة وتعميمها، لأنها تقوم على العلاقات الوثيقة بين البيئة المدرسية والخارجية، بين المعلمين وبعضهم البعض، بين معلمي المدارس المختلفة للاستفادة منهم في تحديد المشكلات والاستفادة من الحلول المطروحة لها. وهذا الأمر لا يمكن له أن يتحقق بصورة إجرائية اعتمادا على المدرسة الثانوية الشاملة بمفردها، بل بالتعاون الوثيق بينها وبين المناطق التعليمية والإدارات المركزية.

ولقد عملت الإدارات المحلية في إنجلترا على تعميق هذا الاتجاه حيث الاستفادة من خبرات المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة وتزويد بعضهم البعض بتبادل الخبرات الناجحة والمواقف العملية، وذلك بالسماح لهؤلاء المعلمين في المدارس المختلفة بتبادل الزيارات بين المدارس واللقاءات المستمرة في مراكز التدريب، وإعطاء الثقة للمعلمين أن يعملوا ويتعلموا من أنفسهم بدلا من الاتجاه الذي ظل سائدا فترة طويلة ولم يلق النجاح المنشود وهو الاعتماد على آراء الخبراء والموجهين والمعلمين القدامى في حل المشكلات بدلا من أصحاب الخبرة الحقيقية الذين يعملون في الميدان الفعلي. فإعطاء المعلم الثقة في نفسه وأفكاره يجعله يقدم على العملية التعليمية بروح عالية وأكثر تعاونا ومشاركة من ذي قبل.

٤-٣العلاقة بين المعلمين والتلاميذ:

يوضح أحد الموجهين الإنجليز في هذا الشأن، أنه لا يجد أي حرج من زيارة المدارس الابتدائية أو كليات التعليم الإضافي في أي وقت من اليوم الدراسي أو العام ، حيث من السهل عليه القيام بالمشاركة والتوجيه سواء مع المعلم أو التلاميذ المنشغلين بعمل معين سواء كان أكاديميا أو عمليا. بعكس شعوره بالحرج والإزعاج للمعلمين في المدارس الثانوية والذين يتخذون من طريقة التدريس باستخدام السبورة والطباشير والحوار أسلوبا لهم في عملهم، بينما في المدارس الثانوية الشاملة نجد أن المتعلم يبدو وكأنه قد تم توزيعه للقيام بأحد الأدوار المملة أو الباعثة على السأم والضجر.

وتشير الأبحاث التي تمت والتي تضمنها تقرير تحسين المدارس الثانوية التي قدمته السلطات التعليمية المحلية بلندن عام ١٩٨٤م [illegible]

والخمول الذي اتسمت به تلك السنة الدراسية (١٩٨٤). كما أن اقل من نسبة ٧٧% قالوا إن هناك كتب كثيرة جدا مقررة مع القليل جدا من الدروس العملية ويلقى المعلمون المسئولية في هذا على عاتق مراكز وضع الامتحانات الخاصة بالثانوية العامة وعدم مشاركة المعلمين أو أخذ ارائهم وأن المقررات الدراسية غالبا تتحدد بواسطة هذه المراكز الرئيسية. ولكن الدعوة مردودة على المعلمين من وجهة أخرى، حيث أن هناك بالفعل تحكم من قبل هذه المراكز الرئيسية في الإطار العام للمقررات الدراسية لكنها ليست محددة، وعلى المعلمين أن يشاركوا الطلاب في اختيار أي المقررات الدراسية أنسب لهم في ضوء إمكاناتهم داخل وخارج المدرسة ، حتى أن المواد الأدبية والنظرية فيها فرصة للاختيار من جانب المعلمين والطلاب. ولكن قلما يحاول المعلمون مشاركة الطلاب في الاختيار للمواد داخل المدرسة الثانوية الشاملة باعتبار أن هؤلاء الطلاب فيما بين سن ١٤-١٦ سنة قادرون على عمليات الاختيار بأنفسهم . كما أن عمليات التقويم لا يجب أن تكون من جانب المعلم فقط بل، التقويم الذاتي للمتعلم هام ويجب التأكيد على هذه الطريقة في المدارس الثانوية الشاملة.

ولهذا يشير المؤلف في نقده لطبيعة هذه العلاقة بين المعلم والتلاميذ في المدرسة الثانوية بأنها أهم عنصر ويجب التركيز عليه لإنجاح العملية التعليمية وخاصة بالنسبة لطلاب هذه المرحلة العمرية (١٤-١٦) حيث يبدو واضحا عدم التعاون الوثيق بينهم وبين المعلمين حول ما يجب أن يتعلموه وكيف يتعلموه وكيف يمكن تقييمهم. وهذا الأمر لا يعني التعميم، لأن هناك بعض الفصول والمدارس تطبق ذلك، لكن نظرا لأهمية ذلك لابد من التأكيد عليه ، وهذا ما تضمنه تقرير إصلاح المدارس الثانوية من تأكيد على أهمية التكامل والتعاون الوثيق بين المعلمين والتلاميذ.

٥- العلاقة بين التلاميذ وبعضهم:

إن معظم الكبار يتذكرون القليل عن أيام دراستهم ومدى تعاونهم مع غيرهم من التلاميذ فمعظم الأعمال التي تتم داخل الفصول الدراسية إلى جانب الواجبات المنزلية لابد من أدائها كل بمفرده حيث كانت عملية التعاون مع التلاميذ الأخرين بمثابة غش وخداع. حيث كانت عملية التعاون كخبرات لا توجد إلا في مجال الرياضة في حالة المنافسات أو في حالة الأنشطة المصاحبة للمنهج ولكن هل من الممكن وبطريقة حساسة أن تتم عملية التعليم بطريقة تعاونية واضحة ؟ في حياة الكبار سواء

خلال العمل أو في المنزل تعتمد النجاحات في العمل وإنجازه على مـــدى التعـــاون الصادق مع الآخرين[٢٤].

وفي حقيقة الأمر، فان عملية التعاون قد تتوقف على مدى تقبـــل أو رفــض الأفراد والجماعات للفكرة وتأثيرها بالنسبة لهم، إلى جانب نوع القيادة المحيطة بـــهم. وهذا لا يعني أن فكرة التعاون والتكامل بين التلاميذ في المدرســـة الثانويـــة ليســـت ضرورية، بل هي هامة وتحقق السعادة والاستمتاع لكل الأطراف التي تقوم بها. كمـــا أن الفشل الذي يمكن أن تقابل به الجماعة يمكن تحمله بعكس الفشل الفـــردي، وفـــي المقابل فإن النجاح الذي تحققه الجماعة بمثابة تعزيز للجميع ويشعر كل فرد بأنه هـــو صاحب هذا النجاح. وهذا ما يشعر به كل معلم في المدرسة يقوم بإعداد حفل أو نشاط اجتماعي أو موسيقي، حيث هناك عمليات التعاون والتكامل متجســـدة فـــي أعضـــاء الفريق. وهذه النشاطات التعاونية والمتكاملة هي أكثر الأشياء التي يمكن تذكرها مـــن جانب الكبار لحياتهم المدرسية. فهل هناك شك في أهمية هـــذه العلاقـــات التعاونيـــة والمتكاملة، وجعلها جزءا أساسيا من العمل المدرسي؟ بالطبع أن تنظيم العمل المتعاون في المدرسة بين التلاميذ يأخذ وقتا كثيرا من جانب المعلم، كما أنها تجعل التلميذ أكثر فعالية وسعادة بعمله، حيث يتحدث التلميذ عن نفسه ومن خلال أفكـــاره والصعوبـــات التي يواجهها. ولكن بطبيعة الحال فان هذه الحياة النشطة والمتعاونة تحتاج لمعلـــم ذو قدرات وخبرات ومهارات وقدرة حتى يستطيع القيام بمثل هذه الأنشطة كمـــا أن هـــذا الأسلوب هو أكثر ما يكون فائدة لتحسين المناخ التربوي في المدرسة الشاملة.

٦- العلاقة بين مؤسسات إعداد المعلم والمـــدارس أو الســـلطات التعليميـــة المحلية

هناك إدراك ووعي من جانب التربويين والقائمين على أمر المدارس الثانويـــة الشاملة أن معلمي هذه المدارس في حاجة ماسة لإعطائهم الفرص المتجددة لاكتســـاب الخبرات والمهارات الجديدة والحديثة لمقابلة التحديات الجديدة التـــي تواجهـــهم فـــي العمل. وهذا يتطلب فرص متكررة للتدريب أثناء الخدمة. هذه البرامج التدريبية غالبـــا تقدم بواسطة مراكز التدريب أثناء الخدمة، والتي تنظم دورات ومقـــررات دراســـية تختلف في مدتها من عدد من الساعات لعام كامل. ومحتوى معظم هـــذه المقـــررات والبرامج وخاصة تلك التي تقود للحصول على مؤهلات متقدمة أو درجات عليا، تقدم

أو يشرف عليها عدد من المحاضرين . ولذا فإن محتوى هذه البرامج يتم اختياره في ضوء الاعتبارين التاليين:

- لمقابلة الجانب الأكاديمي المطلوب توافره في المعلمين.
- لتقابل وتناسب الخبرات والاهتمامات والأداءات التي تتناسب مع المعلمين ويركز عليها المحاضرون.

ولهذا فإنه من النادر جدا أن تقدم مقررات وبرامج دراسية لتقابل مطالب المعلمين واحتياجاتهم الآنية أو لتقابل اهتمامات الحكومة المحلية. والحقيقة تؤكد أن الكليات و الجامعات عادة تناقش برامجها الدراسية فقط في حالة وجود صعوبة في ايجاد طلاب جدد. ولهذا فإنه لا توجد حاجة ملحة من جانب أعضاء هيئة التدريس أو ضغوط لمراجعة المقررات الدراسية، اعتقادا منهم أن ذلك الأمر ليس بذات أهمية لأنهم يملكون اللغة والبيان وعندهم القدرة على التحدث والمناقشة في القضايا والموضوعات المختلفة. ولكن في الحقيقة، فان المعلم في حاجة ماسة للوقت للتفكير والدراسة ، ولكن مدارسهم تحتاج إلى نوع معين من المعارف والمهارات. ولكن معلمي العملي في هذه الحالة في مركز ضعف فهم لا يجدون الفرصة لمناقشة محتوى مقرراتهم الدراسية مع أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين. ولكن هل بالفعل يعرف المعلمون ماذا يريدون؟

وفي الحقيقة يمكن الاعتراف أو التسليم بأن مدارسهم في حد ذاتها لم تعرف ماذا تريد. ومعظم المدارس الشاملة لم تعرف الوظيفة والمهمة الأساسية الملقاة على عاتقها ويجب أن تؤديها لتحسين العملية التعليمية وتلبية احتياجات العاملين فيها. كما أن النسبة الأكبر من المدارس الشاملة لم تعمل على تنمية وتحسين خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس بها وليس لديها سياسة تدريبية واضحة للنهوض بالعملية التعليمية. لكن الآن نجد أن معظم المدارس الشاملة عندها خطة جيدة وسياسة ناجحة نحو المعلمين الجدد، ولكن سرعان ما تحقق هذه الخطط والسياسات بعد عدد قليل من السنوات في حياة التدريس. ولهذا لا يمكن أن تكون هناك أهمية تذكر لمراكز التدريب أثناء الخدمة الا اذا وضعت كل مدرسة شاملة خطة تدريبية لمعلميها والعاملين فيها حسب احتياجاتهم التدريبية ولمدة زمنية معينة ولتكن خطط خمسية ، ومن ثم يمكن في هذه الحالة الاستفادة من البرامج التي تقدمها مراكز الخدمة مادامت تقابل مطالب كل

مدرسة. ولهذا يجب على السلطات التعليمية المحلية عدم نقل أو تحويل المعلـــم إلـــى المرحلة الثانوية إلا بعد تحقيق الجانبين التاليين: أن المعلم الذي يتقدم للعمل بالمرحلـــة الثانوية يجب أن تتوفر فيه الجوانب الشخصية والمهنية اللازمة للمهنة والمرحلة.

- أن تكون المدرسة قد أعدت خطة فعالة للاستفادة بهذه الخبرات الخاصة والمتوقعة من جانب المعلمين لمعرفة مدى أهمية وجوده في هذه المدرسة ومدى مســـاهمته في تحسين وتطوير المدرسة ككل.

وهذان الشرطان يعتبران الخطوة الأولى التي يمكـــن إتباعـــها كأســـلوب أو مدخل مناسب لتحسين وتطوير خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس. أما الخطـــوة الثانية فتتعلق بالتعاون والتشاور بين السلطات التعليمية المحلية وكل مؤسسة تعليميـــة تقدم برامج دراسية لزيادة خبرة المعلمين. وحتى تتحقق عمليات التعـــاون والتكـــامل الجيدة بين هذه السلطات التعليمية وتلك المؤسسات لخلق مناخ تربوي مناســـب، فـــإن الاعتماد على مراكز التدريب أثناء الخدمة سيظل قائما من أجـــل تحســـين وتطويـــر المدارس الشاملة.

٧- العلاقة بين المدرسة الشاملة والمؤسسات الخارجية:

هناك علاقات قوية آخذة في النمو بيـــن التعليـــم والمؤسســـات الصناعيـــة والتجارية. هذه العلاقات الناجحة والمركبة يجب وصفها أو تحليلـــها، حيـــث كـــانت الاتجاهات بين الطرفين خلال السنوات السابقة يشوبها الحذر، ولكنها تغيرت بطريقـــة سريعة ومازالت نحو التعاون والتكامل.

وهناك الكثير من المؤسسات الأخرى خارج المدرسة والتي يمكن للمعلميـــن والمدارس إقامة علاقات متكاملة معها. حيث نجد أن معظم تلاميذ المدرسة الشاملة في سن ١٤-١٦ يجب أن يدرسوا مقررات عملية ومقررات في مجـــال الأدب والفنـــون كجزء هام وأساسي من المنهج المحوري ولـــهذا فـــإن المـــدارس الشـــاملة ترســـل بالمجموعات الطلابية في المناسبات في رحلات للمتاحف والمعارض أو حتى لرؤيـــة المسرحيات وخاصة بما يتعلق منها بالمقررات الدراسية والامتحانات العامة. كما تعتبر المسارح والمعارض والسينما، والحفلات والأوبرا والمسرح، تعتبر من أهم المراكـــز الثقافية من الحاضر إلى الماضي البعيد. ولهذا فإن استخدام هذه المراكز والتعود عليـــها يعتبر من الأمور الهامة والأساسية وخاصة للطلاب أو التلاميذ من الطبقـــات الدنيـــا

والعاملة. تلك العادات الصالحة يجب أن يتم التركيز عليها في المدرسة ، ولـــذا فـــإن الزيارات المتكررة تعتبر جزءا من المنهج وليس في المناسبات فقط أو الخروج عـــن النظام المدرسي المعهود.

وهناك الكثير من التنظيمات المجتمعية التي عندهـــا الكثـــير لتقديمـــه إلـــى المدرسة، إذا تحركت المدرسة للخارج نحو هذه المنظمات. وكثيرا ما نجد المـــدارس الثانوية لا يوجد فيها عمل أو دراسة مسائية ، ويمكن استغلالها وبطريقة جيدة للعديـــد من الأدوار التي تقوم بها التنظيمات المختلفة في المجتمع، وهذا من شـــأنه أن يـــثري الاتصال الفعال بين المدرسة والمجتمع وبين الشباب الصغار والكبار، وهذا من شـــأنه أن يدمج حياة الصغار مع الكبار ويجعل الصغار يتبعون السلوك المقبول عن الكبـــار بدلا من اعتبارهم في كثير من الأحيان كمشكلة يجب التعـــاون علـــى حلـــها، بـــهذه الأساليب البسيطة والطبيعية حتى يشاركوا في المسئولية تدريجيا، لإعدادهـــم للحيـــاة المستقبلية أو حياة الكبار.

٨- العلاقة بين المدرسة الشاملة والمدرسة الابتدائية (التعليم الأساسي):

هناك حاجة ملحة لإيجاد مناهج ممتدة ومفيدة ومعارف وطرق تربوية بيـــن المدرسة الابتدائية والثانوية. وعلى الرغم من صعوبة تحقيق ذلك بسبب وجود الحاجز بين هاتين المرحلتين التعليميتين، وأن معلمي هاتين المرحلتين يشـــاركون فـــي تعليـــم تلاميذ المرحلة الإلزامية إلا أنهم لا يتصرفون مع بعضهم كشركاء في عملية تعليميـــة واحدة. ومعظم الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد انتقالـــهم إلى المرحلة الثانوية يرجعها معلمي الثانوي إلى العجز والضعف في جانب زملائـــهم معلمي التعليم الابتدائي. ولكن داخل المدرسة الشاملة حيث المشاركة الإيجابيـــة بيـــن معلمي المرحلتين داخل المبنى الواحد والاشتراك في النشاطات المختلفة داخـــل هـــذه المدرسة ومن أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية، فإن هذه العلاقة بالفعل متحســـنة وجيدة بين معلمي المدرسة الشاملة بعكس المدارس المنفصلة.

٩- العلاقة بين المدرسة الشاملة ومؤسسات التعليم دون العالي والعالي:

يجب أن تمتد العلاقة بين المدرسة الشاملة ومؤسسات التعليم الأعلى، بحيـــث تعمل على أيجاد نوع من الارتباط الإيجابي بين هذه المؤسسات للمساهمة في مشـــكلة البطالة التي قد تنشأ بسبب عدم تمكن عدد كبير من الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعي، لأن هناك في الغالب عددا قليلا من الطلاب بعد سن ١٦ سنة يلتحقون بالتعليم العـــالي

أو الفني وبعضهم يلتحق بالعمل، ولكن من لم يجد له مكانا مناسبا ويقابل اهتماماته ورغباته يتطلع بطموحاته المتجددة إلى الأدوار التي يمكن للمدرسة الثانوية الشاملة أن تلعبها في توفير المناخ التربوي والتعليمي المناسب بينها وبين المؤسسات التعليمية الاعلى من جانب، وبينها وبين مؤسسات العمل وشغل أوقات الفراغ والثقافة من جانب اخر.

١٠- العلاقة بين المدرسة الشاملة ومراكز الاتصال والإعلام:

يعتبر التعليم من وجهة نظر رجال الصحافة والإعلام مجموعة من الأخبار، حتى أن الأخبار السيئة عن أي مدرسة تعتبر مادة خصبة وجيدة للأخبار. ولذا فإن هناك أقسام متعددة في وسائل الصحافة التي تتعلق بالتعليم وتتصل بالمدارس الشاملة ومعلميها، سواء بالسلب أو الإيجاب، ولذا فان هناك بعض الأقسام الصحفية تتقبل المشاركة والتعاون مع مهنة التدريس. وهناك الكثير من المراسلين للصحف والمجلات والراديو والتليفزيون والمحررين الذين على أتم الاستعداد للتعاون الوثيق مع مهنة التدريس. أما الباقي فليسوا على استعداد لذلك. ولكن من جانب المعلمين فانهم لا يعلمون شيئا عن أعمال الصحفي ولا يحاولون اكتشاف ذلك أو التعاون مع مهنة الصحافة، كما أن ذلك الأمر لم يتلقوه أو يتدربوا عليه في مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين وغير متضمن في مؤهلاتهم ولكن الخبرات والمهارات سوف يحتاج المعلم إليها فجأة على سبيل المثال حينما يتم اختياره أو تعيينه في وظيفة قيادية أو إدارية. فإذا أردنا أن تقوم وسائل الإعلام بأخبار المجتمع عن الأشياء الكثيرة والجميلة أو الإيجابية في المدرسة الشاملة، فيجب علينا أولا أن نتعاون مع وسائل الإعلام. ومن ثم بدلا من عقد المؤتمرات ودعوة رجال الإعلام إليها، فلماذا لا يتم إقامة المؤتمرات بطريقة مشتركة بين رجال التربية ورجال الإعلام؟ ومن ثم سوف يكون النجاح مضاعف والنتائج إيجابية بفضل هذه العلاقات التعاونية المتكاملة بين المؤسسات التعليمية وغيرها من مؤسسات المجتمع[٢٥].

هذه العناصر العشر والتي تمثل العلاقات الإيجابية في المجال التعليمي أو المناخ التربوي للمدرسة الشاملة تعتبر الأركان الأساسية للعمل التربوي السليم، وللحياة الإيجابية النشطة بين جميع العاملين في المدرسة، سواء فيما بينهم أو فيما بين المدرسة والمؤسسات المحيطة بها في المجتمع الكبير، بحيث يمكن أن يطلق عليها بحق مدرسة المجتمع. وهذا ما يقابل الصيغة المنهجية الجديدة تحت مسمى "المنهج

المستتر Hidden Curriculum"، الذي يحتوي على عناصر أساسية وغالبا غير مباشرة. ومن هنا فإن على المعلم أن يؤكد لتلاميذه في مدرسته ، على أن التعاون والتكامل والعمل المشترك يؤدي الى تحقيق النتائج الأفضل لصالح الفرد والمجتمع.

ثالثاً: المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

ما أهداف التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية؟

قامت اللجنة القومية للتعليم المسئولة عن صياغة التعليم الثانوي ، بتحليل الآراء والأهداف المقدمة من٣٧٠ ولاية، ثم وضعت بعد ذلك قائمة بهذه الأهداف العامة ثم قامت بعمل استمارة جمع بيانات أرسلتها للمسئولين والمديرين والمعلمين، وكانت النتائج متشابهة إلى حد بعيد وهناك القليل جدا من الاختلافات بين استجابات هذه المجموعات حول الأهداف ومسئوليات المدارس في تحقيقها ومستويات النجاح للخريجين، كما أكدت اللجنة القومية على أن مسئوليات تحقيق هذه الأهداف يقع على كاهل المعلمين والإداريين وأعضاء مجلس المدرسة والآباء وإلى درجة كبيرة على الطلاب أنفسهم. وتتحدد الأهداف فيما يلي :

١. تحقيق مهارات الاتصال .
٢. تحقيق المهارات الحسابية .
٣. لإهتمام بالبراعة والإبداع في مجال النقد والتفكير الموضوعي.
٤. اكتساب الكفاءة الوظيفية.
٥. تحقيق الوعي والتصور الواضح عن الطبيعة والبيئة .
٦. تنمية الوعي الاقتصادي.
٧. تقبل المسئولية كمواطن[٢٦].

ولتحقيق هذه الأهداف في كل ولاية حسب إمكاناتها وظروفها المحيطة فإن التعليم الثانوي في أمريكا بولاياتها المختلفة تعددت أنماطه بحيث شملت: المدارس الثانوية العليا والمدارس الثانوية الشاملة والمدارس الفنية والمهنية ثم المدارس الثانوية الاختيارية والتي تتعدد أغراضها بحسب البيئات والمطالب المختلفة.

المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم أشكال التعليم الثانوي وأكثرها شيوعاً وانتشاراً. حيث بدأت هذه الصيغة تنتشر بين الولايات المختلفة في فترة الخمسينات والستينات. حيث تحولت الكثير من المدارس الثانوية الصغيرة إلى مدارس كبيرة الحجم وأقل في العدد. ولقد ظلت التنظيمات والخطط العامة التي قامت عليها المدارس الثانوية كما هي، مع زيادة البرامج والخدمات التعليمية التي تقدم للتلاميذ في هذه المدارس الثانوية الشاملة . كما أن المدارس الشاملة حاولت جادة أن تقابل الاحتياجات الخاصة لجميع الشباب والطلاب في المدارس الثانوية بتقديم مناهج دراسية متوازية أو طرق ومسارات تشمل الإعداد للكليات والتعليم العام والتعليم الفني والتجاري، والتي تشترك جميعها في بعض المقررات الدراسية في التعليم العام. بحيث يمكن إتاحة الفرصة لبعض الطلاب في الجمع بين الدراسة في المدارس الثانوية العليا والتدريب في مواقع العمل بالمجتمع. كما أنه بداخل المنهج الدراسي الواحد، هناك مرونة كافية حيث إمكانية الاختيار من بين المقررات الدراسية. ولكن مع تقويم التصورات الجديدة للمناهج بحيث تتفق وقدرات الطلاب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإن فرص الاختيار والجمع بين مسارين قلت إلى حد ما. وهذا ما اعتبرته بعض المقاطعات أنه ضد مصلحة الطلاب وفيه شئ من التمييز بينهم، ولهذا نجد الكثير من المقاطعات تحاول البحث عن بدائل لإيجاد نوع من الاختيار أمام الطلاب.

كما أن هناك الكثير من المقررات الإضافية أو المناهج المتعددة التي تقدمها هذه المدارس الثانوية الشاملة. وعلى الرغم من قلة عدد المدارس الشاملة لحجمها الكبير قياسا على المدارس الثانوية الصغيرة والمنتشرة في أماكن كثيرة وقريبة من السكان ومتصلة بهم وفيها الحوار المتصل إلا أن هذه المدرسة الثانوية الشاملة كان القصد منها تقديم خدمة تعليمية جيدة لجميع التلاميذ والطلاب تحت مظلة واحدة رغم الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية بين الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم. ومن ثم فان المدرسة الشاملة مثل المدرسة الثانوية العامة تلعب دوراً هاماً وأساسياً في المجتمع الأمريكي، حيث تحاول إيجاد نوع من التناغم والتوافق والتكامل بدلا من التشتت والاختلافات العرقية والاجتماعية التي يمكن أن تظهر بين الشباب الصغار، ومساعدتهم للعمل سويا واحترام كل منهم للآخر.

وهذا يخالف ما كان يتبع في ظل المدرسة الثانوية التقليدية، حيث كانت تعتمد على التلاميذ والطلاب في بيئات معينة، ومن ثم تتعدد المدارس الثانوية بتعدد المقاطعات والمناطق السكنية. ومن ثم فان أولياء الأمور كانوا على حذر شديد في تحديد المدرسة التي يرغبون في إلحاق أبنائهم بها وتحديد ما إذا كانت مدرسة الحي جيدة أم غير ذلك؛ ولكن على الرغم من أن المدارس الثانوية الشاملة قد تختلف من مكان لآخر ، إلا أنها تعتبر بصفة عامة واحدة لعدة أسباب:

أ- تقسيم اليوم الدراسي على فترات زمنية.

ب- قيام المعلمين بالتدريس وإلقاء المحاضرات وقيام الطلاب بالاستجابة بالأسئلة والمناقشات.

جـ- استخدام مقياس درجات واحد لتقسيم الطلاب حسب تقييم أعمالهم وتقدمهم.

د- تقديم مقررات دراسية لفترات زمنية محددة وليس اعتمادا على المدى الزمني الذي يمكن للطالب أن يتعلم فيه هذا المقرر[٢٧].

- **إدارة المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية: Comprehensive High Sch.**

كل منطقة أو مقاطعة في الولايات المتحدة الأمريكية بها مدرسة، وهذه المدرسة تدار وتنظم بواسطة مجموعة من الأفراد بمسميات مختلفة منها، مجلس المدرسة، والمجلس التعليمي، ومجلس الوصاية على المدرسة، ومجلس مديري المدرسة، ومجلس اللجان المدرسية، ولجنة المدرسة أو الرجال المختارين. هذه المجموعات أو اللجان هي المسئولة مباشرة والممثلة للأفراد في البيئة المحيطة بالمدرسة والتي تتصرف بالنيابة عنهم ومن أجلهم في الإشراف على المدارس المحلية.

ومجلس التعليم يلعب دوراً هاماً في الحياة الأمريكية. كما أن مهمته قد تصطدم مع العديد من مناطق الخدمات العامة والتي تعتبر متداخلة مع بعض الجماعات التي تنشد الاستقلالية. وما دام هذا المجلس قد تم بالانتخاب المباشر، فإن على أعضائه أن يكونوا قادرين على إقامة علاقات وثيقة مع من يمثلونهم لتلبية احتياجاتهم ومطالبهم الأولية، والكثير من هذه المجالس التعليمية يكون لجانا استشارية [illegible]

اجتماعاتها. كما طالبت بعض الولايات بأن يتم هذا الأسلوب على مستوى المجالس الحكومية الأخرى بما في ذلك المجالس المدرسية وجعل اجتماعاته مفتوحة للجميع مع بعض الشروط[٢٨].

رابعا: مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية:

وقبل تقديم التصور المقترح أو التصور المأمول لمصر في ضوء الخبرات العالمية، يمكن توضيح المناخ السائد في التعليم الثانوي في مصر من حيث أهدافه وأنماطه، ثم نخرج من ذلك الى التصور المنطقي لزيادة فاعلية الأداء في المدرسة الثانوية بالتركيز على الجوانب الإدارية فيها ثم كيفية توفير المناخ التربوية الملائم لنجاح هذه الإدارة في تحقيق أهداف السياسة التعليمية بعامة وأهداف المدرسة الثانوية بخاصة.

والسؤال الذي يمكن أن نطرحه هنا يتعلق بأهداف المدرسة الثانوية في مصر :

تنبثق أهداف المرحلة الثانوية من الأهداف العامة للتعليم والتي تشتق بدورها من الأهداف الأعم للدولة وسياساتها التربوية لتواجه مطالب المجتمع واحتياجاته في إطار متطلبات العصر الذي نعيش فيه، وفي ضوء ذلك تحددت أهداف المرحلة الثانوية فيما يلي:

١- تحقيق النمو المتكامل للطلاب في إطارين هما:

أ- الإطار العقلي بحيث يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والخبرات بصورة متكاملة.

ب- الإطار الاجتماعي والنفسي والخلقي والجسمي والروحي والجمالي بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد.

٢- إعداد الطالب ليعيش في مجتمع اشتراكي ديمقراطي تعاوني.

٣- الاستمرار في الإعداد القومي والوطني للطلاب وتنمية الاعتزاز بالقومية العربية.

٤- تنمية الحساسية الاجتماعية وخدمة البيئة والالتزام الاجتماعي.

٥- إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع وتنمية الاتجاه العملي واحترام العمل اليدوي(٢٩).

هذه الأهداف الخمسة انبثقت من الأهداف العامة للتعليم في مصر التي تؤكد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل، وإقامة المجتمع المنتج، وتحقيق التنمية الشاملة (الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية والروحية)، إلى جانب إعداد جيل من العلماء . هذه الأهداف في مجموعها تتكون منها السياسة التعليمية في جميع مراحل التعليم(٣٠).

س١: ما أنماط المدارس الثانوية؟

هناك خمس أنماط أو صور للمدرسة الثانوية ومن أهمها:

١- المدرسة الثانوية الشاملة كما أوضحناها سابقا.

٢- المدرسة الثانوية الروسية، وهي تجمع بين النواحي العملية والفنون التطبيقية والتكنيكية، وأخر مبتكرات العلم والتقدم الصناعي، وهي ممثلة تمثيلا نظريا وعمليا في مختلف المواد الدراسية. حيث يخرج التلاميذ لمدة يومين في المصانع والمزارع والمصالح المختلفة للتدريب واكتساب المهارات العلمية والعملية.

٣- المدرسة الأكاديمية النظرية ، Grammar School وهي مزدوجة الغرض، حيث تزود الطالب بالثقافة العامة والناحية الأكاديمية التي تؤهله لمواصلة الدراسات العالية، كما تزوده بالمهارات اللازمة له في ممارسة أعماله في الحياة. وتختلف مسميات هذه المدرسة من دولة لأخرى ولكن تتفق في طبيعتها.

٤- المدارس الثانوية الفنية: وهي التي تزود السوق بالفنيين وعلى درجة مناسبة من الثقافة العامة والفنية تمكنهم من القيام بتنفيذ المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية وسد احتياجات الشركات والمصالح الحكومية والهيئات الأهلية ، كما تمكنهم من السير بعملية الإنتاج في الطريق الصحيح.

٥- المدارس الثانوية المتخصصة: وهي لغرض خدمة جانب معين من نواحي الإنتاج أو الخدمات كما هو في الاتحاد السوفيتي حيث مدرسة المعادن ومدرسة البناء، وكما هو في مصر حيث مدارس التمريض والبريد والقوات المسلحة.

ومهما كانت هذه الصور والأنماط المدرسية المختلفة، فإنها يجب أن تقدم بطريقة متساوية نسبيا في مبانيها وإمكانياتها والخدمات التي تؤدي لتلاميذها والنفقات

التي تصرف عليها ومؤهلات معلميها ومرتباتهم وترقياتـــهم. كمـــا يجـــب أن تتســـم بالمرونة في نظمها وبرامجها بحيث يمكن أن يحول التلميذ من نوع إلى اخر بســـهولة ويسر (٣١).

س: كيف يمكن زيادة فعالية الإدارة التعليمية للمدرسة الثانوية الشاملة؟

أكدت استراتيجية تطوير التعليم على أن نجاح العملية التربوية يتطلب أن تشـــرف عليها إدارة تعليمية واعية وقادرة ، وضمانا لهذا النجاح يتعين الالتزام بالمبـــادئ الآتية:

١- **مركزية التخطيط والمتابعة:** حيث تقوم الوزارة بتخطيط التعليم تنفيذا لإستراتيجيته من خلال أجهزتها المركزية وعلى هذا الجهاز أن يتولى ما يلي:

أ- وضع خطة ذات معالم محددة فيها يتعلق بنظـــام الدراســـة والمنـــاهج الدراســـية ومقرراتها والإشراف على تأليف الكتب المدرسية، وفيما يتعلق بالمباني المدرسية وأنواعها، والتعليم الخاص وأدواره في المشاركة في أعباء التعليم، وتدريـــب المعلمين.

ب- تقييم النظام التربوية ووضع المعايير التربوية التي يجب أن تتوافر في المعلميـــن عند تقييمهم.

جـ- متابعة المديريات التعليمية وإدارتها فيما يتعلـــق بحســـن أداء أعمالـــها وإدارة شئونها.

د- وضع معايير الامتحانات والإشراف على إدارة امتحانات الثانوية العامة وما فـــي مستواها.

هـ- إجراء البحوث والتجارب التربوية.

٢- **لا مركزية التنفيذ في المحليات:** ويلاحظ أن قانون نظام الحكم المحلي رقـــم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ قد نص في مادته الخامسة على أن تتولى الوحدات المحلية كل فـــي دائرتها وفق خطة وزارة التعليم إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس عـــدا المـــدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية.

ويجب في هذا الصدد أن تلتزم المحليات بالخطة التـــي تقررهـــا الـــوزارة. ويجب أن تكون لا مركزية التنفيذ كأسلوب ناجح لتحقيق أفضل النتـــائج، وإلا يكـــون مجالا للبيروقراطية الإدارية، ويتعين في هذا الصدد تنظيم علاقة المديريات والإدارات [illegible]

عمليات التنفيذ من صميم اختصاص العاملين في قطاع التعليم، سواء ما تعلــق منــها بمناهج التعليم، أو بالامتحانات أو بشئون الطلبة أو بشئون العاملين.

٣- **تدعيم إدارة المدرسة**: بوصفها الوحدة الأساسية للتعليم ، ممــا يقتضــي إعطــاء المديرين والنظار صلاحيات أوسع في الإدارة. ويجب ألا يوجد مــا يحــول دون ترقية مدير المدرسة الى مدير عام أو وكيل وزارة، بدلا من حشدهم في ديـــوان عام الوزارة.

٤- **تحديث الإدارة التعليمية على اختلاف مستوياتها(المركزية واللامركزية)**، بحيث تؤدي عملها طبقا لمعلومات صحيحة وكافية، ويتطلــب الأمــر دراســة إمكــان استخدام وسائل الاتصال المختلفة لإبلاغ جميع الأطراف المعنية بالنظام التعليمـــي بالمعلومات التي تتيح لهم فهم وتقدير اتجاهات التطوير والتجديــد التـــي يجــري ادخالها في مجال التخطيط التربوي وإستراتيجية تطوير التعليم.

٥- **سهولة الاتصال بين عناصر الهيكل (التنظيمي) الإداري والفنـــي**، رأســيا بيــن ديوان الوزارة والمديريات التعليمية والمؤسسات المدرسية، وكذلك أفقيا بيــن الإدارات والوحدات التي تعمل على مستوى إداري واحد، بمـــا يســمح بتبــادل المعلومات فيما بينها وتلافي الازدواجية في الأعمال(٣٢).

س: كيف يمكن توفير مناخ تربوي ملائم لنجاح إدارة المدرسة الثانوية الشاملة فـي مصر؟

إن تطوير العملية التربوية **لا يعتمد فقط علـــى توفــير الإمكانـــات الماديــة والبشرية، بل ينبغي أن نضع في الاعتبار المناخ السائد في المدرسة والإدارة التعليميــة وديوان الوزارة، باعتبار أن العملية التربوية يجب أن تؤخذ بصورة كليـــة كمنظومـــة متكاملة حتى تؤتي ثمارها.**

ويقصد بالمناخ التربوي هنا، جميع المكونات التي تقوم بدور المعاونة وتهيئة ظروف تقديم الخدمة التعليمية ومتابعتها، ويندرج تحت مفهوم المناخ أيضا ما يشـــاع من مفاهيم عن العملية التربوية، وما ينتشر بين الموجودين فـــي المواقـــع التعليميـــة المختلفة من علاقات وأساليب سلوكية وإدارية، وجميـــع هـــذه الجوانـــب إن أحســن استغلالها والتعامل معها وتطويرها فقد تحول المواقع التربوية المختلفة إلـــى مراكـــز تحسن استقبال ما يقدم إليها من خدمات تربوية جديدة. كل هذا يتطلب ما يلي:

١- التفاعل بين القائمين على التخطيط والمسئولين عن التنفيذ بهدف إيجاد نوع من الفهم المشترك بين القائمين على أمور رسم السياسة التعليمية العامة والمسئولين عن تنفيذ هذه السياسة في المحافظات المختلفة، وكسر الحاجز بين الجانبين وذلك من خلال: وضع نظام للقاءات بين القيادات في الوزارة والمديريات التعليمية في المحافظات بحيث تعقد كل ثلاثة أشهر بحضور الوزير، لمناقشة أساليب الأداء وما يواجهها من صعوبات وكيفية مواجهتها. كما يتم وضع نظام للقاءات بين المسئولين والمعلمين في مدارسهم على مدار العام الدراسي لتحقيق هذا الفهم المشترك ومتابعة العمل في المدارس، وذلك بقصد توضيح المفاهيم التربوية التي تعتبر بمثابة أركان أساسية في عملية التطوير ولإيجاد نوع من الألفة بين أفراد أسرة التربية والتعليم. كما يجب الاستعانة بخبرات المهتمين ورجال الفكر والتربية في المجتمع والجامعات والمؤسسات المختلفة بهدف الوصول إلى إطار فكري عام وفلسفة واضحة وخطوط عمل متفقة مع السياسة التربوية.

٢- توفير جو من الهدوء والاستقرار في المدارس والإدارات التعليمية، حتى يدرك الجميع حقوقهم وواجباتهم دون صراعات أو توتر أو قلق، فالجدية والالتزام سمتان ضروريتان لنجاح العمل في جميع المواقع سواء في المدارس أو الإدارات التعليمية.

٣- تغيير الهيكل التنظيمي لديوان الوزارة والمديريات التعليمية، بحيث تصبح المسئوليات أكثر وضوحا وتحديدا، وبحيث تصبح أدوار العاملين وما بينهم من علاقات واضحة وسلسة دون تعقيد أو تركيز للسلطة[٣٣].

وبالنظر إلى الخبرات العالمية في هذا المجال ترى الدراسة الحالية أن العمل بما جاء في إستراتيجية تطوير التعليم والسياسة التعليمية في مصر ، كاف لخلق مناخ تربوي ملائم جدا لتنفيذ العملية التربوية، ووفق الإمكانات المتاحة التي قد يراها البعض بنظرته التشاؤمية - قليلة وضعيفة وهي كذلك فعلا- للأسف- ولكن ما يسدد من هذا القليل أكثر بكثير مما يستفاد به في إطار العمل الجاد والحقيقي، ولذا ، فإن الدراسة تؤكد على أهمية النظر بعين الاعتبار للإمكانات المحلية والمحيطة في مجال الأخذ بأي صيغة تعليمية جديدة ، قبل النظر إلى ما يمكن أن يتم جلبه من الخارج سواء كان عن طريق المنح والإعانات وهي مقبولة

بلا شك ولكن لابد من دراسة المغزى السياسي والاقتصادي والتربوية منها ، أو عن طريق القروض، والتي ضاقت بها الأمة المصرية ذرعا، رغم ما كان لها من أهمية قصوى في حينها، ثم تبددت الفائدة منها!!

وحتى يمكن لأي تجربة هامة وضرورة ملحة في نفس الوقت- أن تثبت جذورها في حالة وضعها في تربتها المناسبة، أن تتم تدريجيا وبتأن إلى حد بعيد، فليس المهم أن تؤتي الثمار خلال أعوام قليلة وتكون ضعيفة وقليلة القيمة، إنما المهم أن نحصل على الثمار الأفضل والأكثر نضجا وقبولا وسمعة طيبة وتجد صداها في الأسواق ، حيث تعلن السلعة الجيدة عن نفسها.

ولننظر لتجربة التعليم الأساسي، التي وان كانت بدأت كتجربة لمدة ثلاثة أعوام دراسية ثم صدر القرار بالتعميم، وعلى الرغم من أهميتها أيضاً -إلا انها لم تأت بثمارها المرجوة لسرعة التجريب والتعميم على حد سواء، ولهذا سرعان ما شعر المسئولين بالوزارة والمهتمين بالتربية ومراكز البحوث بضرورة مراجعة هذه الصيغة ومحاولة تمحيصها، وكانت النتيجة المنطقية تخفيض مرحلة الإلزام عام دراسي كامل الى ٨ سنوات بدلا من ٩ سنوات حسب قانون التعليم لسنة ١٩٨٨م.

ولما كانت المدرسة الشاملة هي مرحلة متكاملة مع التعليم الأساسي وتالية له، فإن الحذر والعمق الفكري مطلوب لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حولها وطبيعة النظام التعليمي في مصر وارتباطه بالتنمية الشاملة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وتربويا وروحيا.

ولهذا تنطلق الدراسة الحالية في إبرازها للمناخ التربوي لهذه المدرسة الشاملة في مصر من الإمكانات المحيطة بالبيئة أولاً، والتي يعيها الجميع، وعندما نجد هناك قصوراً في الإمكانات البيئية المحيطة، نتجه إلى الاستفادة من الخبرات القريبة والبعيدة كلما أمكن ذلك دون إجهاض أو مغبة للشخصية القومية.

وإذا كانت تجربة المدرسة الشاملة في مصر، بدأت في فترة السبعينات، كما هو الحال في بعض البلاد العربية (الأردن، السعودية، الكويت) وذلك بإنشاء بعض المدارس على سبيل التجريب فيما يسمى المدرسة ذات الثمان سنوات بمدينة نصر ثم

أسيوط وطنطا وقنا[٣٤]. فان فترة التجريب هذه تعتبر كافية في حالة إذا كانت هذه المدارس تحت الإشراف الفعلي لوزارة التعليم المصرية. وتعتمد على مصادرها في التمويل والخدمات والمرافق المختلفة من مباني وتجهيزات وخلافه، لأن هذه الفترة سوف تكون كافية للوزارة والمسئولين إداريا وماليا وتربويا أن يحددوا مزايا وعيوب هذه الصيغة التعليمية ويمكن لهم أن يقدموا إسهاماتهم العملية في هذا الميدان أفضل من تلك البحوث التي تجرى على المستوى النظري.

أما إذا كانت هذه المدارس التجريبية مازالت تحت الإشراف المزدوج اسما لوزارة التعليم في مصر من أجل منح الشهادات واعتمادها. وفعلا للمؤسسات والمنظمات التربوية الأجنبية (انجليزية – ألمانية) فإن ذلك يتطلب المزيد من فترات التجريب وفي مدارس أخرى جديدة وفي محافظات ممثلة لبيئات الجمهورية حتى يتسنى للوزارة أن تصدر حكما يكتب له البقاء حتى حين. ويسجل في السجل التربوي المحلي والعالمي على أنه تجربة ناجحة وتستحق التقدير والاستفادة بنتائجها من جانب الدول الأخرى.

وفي كلتا الحالتين فان الأمر يتطلب وجود ذلك المناخ التربوي الذي تجسد بشكل ملحوظ في الرؤية المستقبلية المقدمة في استراتيجية التعليم وكذلك السياسة التعليمية في مصر، إلى جانب تلك العناصر العشرة المتكاملة والهامة والتي يجب دراستها ووضعها في الإعتبار، والمتضمنة في الرؤية الإنجليزية لما ينبغي أن تكون عليه العلاقات التعاونية بين جهات الاختصاص المختلفة في البيئة المحيطة بالمؤسسات التعليمية داخليا وخارجيا.

كما أن الأهداف التعليمية التي أبرزتها الدراسة بالنسبة للمرحلة الثانوية في مصر، مازالت تدور في فلك الأولويات بالنسبة للنمو الإنساني، بينما هذه الأولويات تعتبر مسلمات أساسية لا ينبغي التركيز عليها باعتبارها جزءا أساسيا ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرون، والدول الأخرى تفكر في تحقيق أهداف كونية أوسع في مجال الفكر والطبيعة والحفاظ على البيئة، فشئ جميل أن نفكر في تكوين البناء البشري والأجمل منه أن نفكر بأن هذا في الكون الذي سوف يعيش فيه هذا الكائن البشري.

أما بالنسبة للنمط الإداري المطلوب لتحقيق هذه الأهداف، ليس هو المركزية بما فيها من سرعة في إصدار القرارات وبطئ في التنفيذ. وليس في اللامركزية بما فيها من تريث في إصدار القرار وضمان تحقيقها. إنما في الجمع بين النمطين من حيث مميزاتهما، والتخلي عن العيوب والأخطاء التي أشارت إليها استراتيجية تطوير التعليم في مصر، وكما هو واضح في إدارة التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز حيث المشاركة الفعالة بين المركزية واللامركزية وإدارة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية بما فيها الوعي المحلي بكل متطلبات البيئة المحيطة ومحاولة تحقيق الأهداف بالمشاركة الشعبية من أجل مصلحة الأفراد والمجتمع.

ولعل الأساليب الديمقراطية في إدارة المؤسسات التعليمية. هي أنسب الأنماط الإدارية للمدرسة الشاملة. لطبيعتها من حيث الحجم والضخامة في المباني وعدد التلاميذ وبالتالي المعلمين، والمعاونين والأجهزة والأدوات، والتخصصات المختلفة. من أجل كل ذلك تحتاج إدارة المدرسة الشاملة لنمط إداري وأسلوب ديموقراطي يحقق أهدافها المرجوة بعيدا عن التسلطية والبيروقراطية التي لم تأت بثمار مرجوة في محيط المدارس الصغيرة والمحدودة الإعداد والإمكانات، فكيف بها في مثل هذه المدارس الشاملة؟

المراجع:

1- Sadler, M.,How Far Can We Learn Anything of Practical Value From The Study of Foreign Systems of Education, Gnilfod, England, 1980.

٢- عن محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص ٤٤.

٣- ابراهيم عصمت مطاوع وعبد الغني عبود، في التربية المعاصر، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٣٤.

٤- وزارة التربية والتعليم، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة ١٥، مطبعة الوزارة، القاهرة، سبتمبر ١٩٨١.

5- Dahawy ,B.M., Systems of Training Teacher of Basic Education in The Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India

and Kenya- A Comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education , London, 1985,p. 83.

٦- أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، يوليو ١٩٨٧، ص ٢٣.

٧- أميل فهمي شنوده وأحمد إسماعيل حجي، إدارة المدرسة الابتدائية: المستوى الثالث لتأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥، ص ٥٩-٦٠.

٨- أحمد فتحي سرور، مرجع سابق، ص ٣٧.

٩- المرجع السابق ، ص ١٥٢.

١٠- نفس المرجع ، ص ٣٧، ٣٩.

١١- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة، الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٧، ص ٤٢٦-٤٢٧.

12- Henry H. Levin, "The Dilema of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe", Comparative Education Review, Vol. 22 No.3 October, 1978, pp. 434-5.

13- Ibid., p. 436.

14- Ibid. pp. 436-8.

15- Ibid.,pp.439-443.

16- Parry, J.P., The Provision of Education in England and Wales: An Introduction, George Allen & Unwin Ltd., London, 1971, p. 121.

١٧- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٠.

18- Parry,J.P. Op. Cit., p. 122.

Rowntree, D., A Dictionary of Education, Harper & Row, Publishers, London, 1981, p. 23.

19- Parry, J.P. Op. Cit. P. 123.

٢٠- روبين بيدلي، المدرسة الشاملة، ترجمة محمد منير مرسي ويوسف ميخائيل أسعد، تقديم محمد قدري لطفي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧١، ص ٥٠-٦٩.

21- Anderson , H. Hipkin, J. & Plaskaw, M. (Edts.), Education for The Seventies: Transcriptions of The Cambridge Union Teach-In Heinmann Educational Book, Ltd. London, 1970, pp. 26-27.

٢٢- أنظر أيضا: محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ١٦٩-١٧٠.

23- Hargreaves, D.H. "Comprehensive Schools", Education and Society Today, Edited by, Anthony Hartnett & Michael Nasish, The Falmer Press, London, 1986, pp. 147-50.

24- Poster, C., The School and Community, Macmillan Education Ltd. London, 1971, pp. 22-23.

25- Hargreaves, D. H. Op. Cit. p. 151.

26- Ibid., pp. 152-5.

27- Inner London Education Authority, Improving Secondary School, ILEA, London, 1984. In Antony Hartneit and Michael Naish (Edts.)., Op. Cit., pp. 158-159.

28- Wynn, R. & Wynn, J. L. , American Education, 9th Edition, Harper & Row, Publishers, New York. 1988, pp. 203-4.

29- Ibid., pp. 206-7.

٣٠- إبراهيم مطاوع وعبد الغني محمود ، في التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ١٥٣-١٥٤.

٣١- أحمد فتحي سرور ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٩٠.

٣٢- إبراهيم مطاوع وعبد الغني محمود، مرجع سابق، ص ١٦٤-١٦٧.

٣٣- أحمد فتحي سرور، مرجع سابق، ص ١٥٠-١٥١.

٣٤- وزارة التربية والتعليم (المكتب الفني للوزير)، السياسة التعليمية في مصر، يوليو ١٩٨٥، ص ٣١-٣٣.

الباب الثالث

بعض نظم التعليم فى دول العالم

الفصل الثامن: نظام التعليم فى اليابان.

الفصل التاسع: نظام التعليم فى الصين.

الفصل العاشر: نظام التعليم فى الهند.

الفصل الحادى عشر: نظام التعليم فى إنجلترا وويلز.

الفصل الثانى عشر: نظام التعليم فى سوريا.

الفصل الثالث عشر: نظام التعليم فى سلطنة عُمان.

الفصل الرابع عشر: نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية.

الفصل الخامس عشر: نظام التعليم فى المملكة المغربية.

الفصل السادس عشر: نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية.

الفصل الثامن

نظام التعليم في اليابان

مقدمة:

تتكون اليابان من أربعة جزر كبيرة رئيسية هي (هوكايدو، هونشو، وتقع بها العاصمة طوكيو، شيكوكو، كيوشو) إلى جانب آلاف الجزر الصغيرة وكلها تقع في المحيط الهادي وبالقرب من الشاطئ الشرقي لقارة آسيا. وتعتبر أرض اليابان ذات طبيعة جبلية وبركانية، لذا فإن مساحتها الزراعية محدودة ١٦% تقريبا من المساحة الكلية، ومعادنها قليلة، ماعدا معدن الحديد ذو النوعية الرديئة. ونتيجة للطبيعة الجبلية، فهي معرضة للثورات البركانية والزلازل والتي تعتبر من الكوارث الطبيعية. كما أن موقعها في الشرق الأقصى من اسيا وفي قلب المحيط الهادي وجبالها العالية، كل ذلك جعلها معرضة للأمطار الغزيرة والتي رغم الاستفادة منها في الزراعة الجبلية ألا أنها تمثل خطرا شديدا على جرف المحاصيل وتدمير المنازل والأكواخ.

كما أن للأمطار فائدتها القصوى في توليد الطاقة الكهربائية من المساقط المائية والتي تتعاون مع المحطات الحرارية ومصادر الطاقة النووية على تزويد اليابان بحاجتها الضخمة من الطاقة نظرا لعدم وجود خام البترول كمصدر عام للطاقة في الأراضي اليابانية.

وعلى الرغم من أن مساحة اليابان أقل من مساحة إحدى الولايات المتحدة الأمريكية (ولاية كاليفورنيا) إلا أن عدد سكانها يتجاوز ١١٠ مليون نسمة تقريبا بينما ولاية كاليفورنيا لا يتجاوز سكانها ٢١ مليون نسمة تقريبا. وهناك هجرات متتالية بين سكان اليابان من الريف للحضر حيث العمل في التجارة والصناعة بدلا من الزراعة[١].

ونتيجة لهذه الطبيعة اليابانية الوعرة (الجبال، الزلازل، والبراكين، الأمطار مقومات الحياة الإنتاجية) تكونت الشخصية القومية اليابانية في إطار من الإحساس بالجماعة واعتبارها كيانا تذوب فيه الكيانات الفردية. فالياباني يفضل أن يعمل في جماعة على أن يعمل كفرد. كما يحس بشعور الإخلاص والولاء للجماعة، ويميل إلى مراعاة مقاييسها ومعاييرها بدقة كبيرة ولهذا كان للأسرة (والتي تمثل الجماعة الأولى عند الفرد) أهمية عظيمة في المجتمع الياباني، من حيث حماية الفرد وتعهده بالرعاية العلمية

والأخلاقية من جانب ، وحرص الفرد على صيانة وحماية هـــذه الأســـرة مـــن الجـــانب الأخر [٢].

كما نما التفكير الديني الياباني في ضوء هذه الظروف الجغرافية المحيطة، حيـث الديانة الشنتوية Shintoism والتي تعتبر مزيجا من عبادة الطبيعة والتقـــاليد والأعـــراف الأخلاقية للسلف والتي تطورت وأصبحت تقوم على نظريات من الكونيـــات والســـلالات الهلية. كما دعت الديانة البوذية في اليابان خلال القرن السادس الميلادي وتغلغلـــت فـــي أفراد الشعب الياباني بجانب الديانة الشنتوية حتى أصبح في الإمكان الجمع بين الديـــانتين في معبد واحد[٣].

ويتميز الشعب الياباني بقوة القيم والتقاليد، وإستعداده لتقبل التغيـــيرات الحديثـــة وقدرته على انتقاء أفضلها. فبدلا من أن يلفظ الشعب قيمه وتقاليده الموروثة مـــــن عـــهد الأمبراطور ميجي Meiji، فقد اختار قادة اليابان الجدد أن يأخذوا على عاتقـــهم تحديـث اليابان مع الحفاظ على القيم والتقاليد المتوارثة واتخاذها أساسا لبناء اليابان الحديثة.

ومن أقدم القيم التي ورثها الشعب الياباني احترام وتقديـــس الإمـــبراطور الـــذي يعتقد أنه ابن الشمس كما جاء في عقيدة الشنتو. وبالرغم من تعدد العقائد اليابانية (البوذيـــة والكونفوشوسية) إلا أن الأمبراطور ميجي وحد عقيدة الشـــنتو ليحقـــق الوحـــدة للشـــعب الياباني. كما أن النظام الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية القائمة على النظام الإقطاعي مـــن بين القيم الموروثة، وهذا ما أكدت عليه العقيدة الكونفوشية التي تقوم على تقديس مصلحـــة الجماعة، وتحديد العلاقة بين الحاكم والمحكوم والزوج والزوجـــــة والأب والابـــن والأخ الأكبر والأخ الأصغر وبين الصديق وصديقه.

. ولكن التركيز في هذه العلاقات على الواجبات أكثر مما هو على الحقوق. ولـــذا فإن من أهم القيم الكونفوشية حب الوالدين والولاء وإطاعـــة الســـلطة واحـــترام النظـــام الاجتماعي.

ومن القيم الكونفوشية أيضا والتي ورثها الشعب الياباني، هي احـــــترام التعليـــم والمعرفة وقد كانت الدراسة واجبا مطلقا على الرجل الياباني. بل إنها كانت تعتـــبر أحـــد

طقوس العبادة وواجباتها وأسلوبها التبجيل للأبوين والأمبراطور. وقد كانت أيضاً واجباً اجتماعياً لتدعيم الاستقرار والتجانس. وقد كانت أيضا واجبا نحو الذات وكانت الوسيلة لإعداد الفرد لتولي عمل ما في الحكومة وكانت وسيلة لاكتساب احترام الذات. كما أن من مبادئ الشنتو أن الأرض مقدسة وأن الأمبراطور مقدس، وكذلك الناس مقدسون لأنهم أطفال الأمبراطور[٤].

وعلى الرغم من كل هذه القيم والتقاليد المتماسكة ، فقد كانت محاولات عقب انتهاء عصر الأمبراطور ميجي وفي بداية تطور اليابان للتخلص من المبادئ الكونفوشية. ونادى عدد من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم في الغرب بأن اليابان إن أرادت التطور، فيجب أن لا تكتفي بنقل علوم الغرب بل يجب أيضا أن تنقل العادات والقيم والتقاليد التي أنتجت هذه العلوم . كما بدأت الأصوات تنادي بمساواة الرجل بالمرأة وسيادة الحياة الأسرية الديمقراطية وإدخال إصلاحات على نظام العقيدة والعلاقات الإنسانية.

وبعد انتهاء فترة حكم الأمبراطور ميجي (والذي كان من الأسباب القوية على وحدة العقيدة ووحدة الشعب الياباني ضد الأخطار الخارجية) عام ١٩١٢، وحتى بداية الحرب العالمية الثانية،.وقع النظام الياباني تحت تأثيرات عديدة وخاصة من الجانب الأمريكي والأفكار التربوية للمفكر التربوي جون ديوي John Dewey في العشرينات من هذا القرن وكان ذلك قويا لأسباب تعود للتقابل الفلسفي بين الفلسفة والاعتقاد الفكري الياباني والفلسفة التي تحكم فكر جون ديوي حيث أن هذا الفكر تربوي غربي حديث يدعو للوحدة في النمو والاهتمام بالطفل، وهذا ما تدعو إليه العقيدة والفكر الياباني حيث الدعوة للوحدة الفكرية والنمو الطبيعي المتكامل للطفل. وكان المجتمع الياباني متطلعا لكل فكر غربي جديد، وكان فكر جون ديوي في العشرينات يمثل قمة المستحدثات التربوية القائمة على التربية التجريبية Expermental Education.

أما التعليم الياباني في فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية (فترة الثلاثينات) فكان مرتبطاً بدرجة كبيرة بالإعداد القومي للحرب، وتعبئة الشعور الوجداني لدى الشعب الياباني حتى يتغلبوا على الثقافة والأفكار الغربية الحديثة التي تغلغلت في المجتمع الياباني. ومن ثم بدأت عمليات التعديل في النظام التعليمي بحيث يكون يابانياً -Re

Japanization وليس غربيا أو أمريكيا. وهذا تطلب تعديلا في المناهج ومحتواها حتى تتمكن السلطات اليابانية من تجسيد أيديولوجيتها الفكرية والعقائدية في نفوس أبنائها.

كما تخلصت السلطات التعليمية اليابانية من معظم اللغات الأجنبية، ما عدا في القليل من المدارس الموضوعة تحت الحماية من الدول المختلفة، وتم إدخال مقررات جديدة تدعو إلى الوحدة وتجسيد التربية القومية والأخلاقية اليابانية. وقبل الانتهاء من الحرب العالمية الثانية، تم إغلاق الكثير من المدارس وخاصة في المدن، وتم نقل التلاميذ إلى المدارس الريفية لحمايتهم من خطر القنابل ودمار الحرب، ونظراً لأن معظم المعلمين كانوا يؤدون خدمات وأعمال تتصل بالحرب والدفاع عن الوطن. كما تحول أطفال المدارس المتوسطة والعالية إلى فصول تعليمية تنظمها المصانع والشركات وبعض الوحدات الإنتاجية، حيث عمل الفصل الدراسي بأكمله (تلاميذ وطلاب ومعلمين) كوحدة من الوحدات الإنتاجية في سبيل الدفاع عن الوطن وحمايته(٥).

وكما كانت النساء في الدول الأوربية تقوم بدور فعال لسد النقص في عنصر الرجال في المصانع والشركات ، بل وحتى في أعمال الحرب، فإن الوضع في اليابان كان مماثلا بإدخال الأطفال في دور بطولي متقدم ليحلوا محل الرجال وليس النساء وهذا بالطبع وفقا للتقاليد والقيم اليابانية.

ومع نهاية الحرب كان لا يوجد في اليابان نظاما تعليميا موحد ومتناسقا للمدارس وظهر الازدواج الفكري والثقافي بين الشباب الياباني يميل إلى الأفكار والثقافات الغربية أكثر من ميله للثقافة والتقاليد اليابانية. ولهذا وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥، أصبحت المدارس والنظام التعليمي ككل الهدف الأسمى للسلطات التعليمية في اليابان، بل وأصبح محورا للمخططين على المستوى القومي، كما أظهر الآباء استعدادهم للمساهمة في تربية أبنائهم نظراً لأهمية التعليم في إعداد الفرد إعدادا متكاملا وتحقيق مستقبل الشعب الياباني جملة وأفراداً.

- **أهداف التعليم في اليابان:**

كان احتلال اليابان في سبتمبر عام ١٩٤٥ بواسطة دول الحلفاء، نقطة تحول رئيسية في تاريخ المجتمع الياباني، خاصة بعد الموقف المروع الذي هز العالم كله بإلقاء

قنبلتين ذريتين من جانب قوات الحلفاء على المدينتين اليابانيتين هيروشيما Heroshima ونجازاكي Nagasaki، تم تدمير المؤسسات التعليمية (مدارس وجامعات) ومن ثم النظام التعليمي بأكمله. لكن قادة الدول الحليفة، وهم في قمة انتصاراتهم، وفي محافل تبادل الخطابة والكلمات الحماسية بينهم وأمام العالم الذي وجه اللوم كل اللوم لهم على فعلتهم الشنيعة في إبادة بعض أجزاء من المجتمع الياباني، بعد كل ذلك، أكد هؤلاء القادة على إيجاد حياة ديمقراطية سليمة وتحقيق السلام في اليابان –وكانت هذه البداية الطبيعية لاتجاه المجتمع الياباني إلى الغرب، على الرغم من اتجاه المجتمع الياباني وخاصة في عهد الأباطرة لا سيما الأمبراطور ميجي Meiji إلى الغرب عندما أرادت اليابان أن تنهض بنفسها ضد النظم البالية والإقطاع ومحاولة التحول من التعليم الديني الكونفوشي والبوذي إلى التعليم المدني والمتحضر، وذلك فيما قبل الحربين العالميتين الأولى والثانية –ذلك لأن إعادة تعليم اليابانيين في إطار من المفاهيم والأهداف الجديدة ، كان رغبة ملحة من جانب قادة دول الحلفاء[٦].

ومن ثم تنوعت الأهداف التعليمية في اليابان بحسب القوى المحيطة بها في فترات نموها المختلفة كما تنوعت من مرحلة تعليمية للأخرى، ولكنها في فترة ما بين الحربين العالميتين، ومع التدخل الأمريكي الواضح في شئون التعليم باليابان، فإن الأهداف التعليمية كانت في مجملها تدور حول التنمية الشاملة للإفراد: عقليا وأخلاقياً وجمالياً. كما كان التركيز في التعاليم المختلفة على الولاء، والطاعة للكبار بدءا من الأسرة وامتدادا إلى الدولة والامبراطور، وذلك لرفع شأن المجتمع الياباني.

ومن هنا يتضح تركيز الأهداف التعليمية على الفرد والمجتمع كما هو واضح في معظم الدول ولكن الذي أدهش قادة دول الحلفاء ، وجعلهم يطلبون التغيير والتعديل في هذه الأهداف، أنها استمرت فترة طويلة وهي قائمة بذاتها وخاصة في عهد الأمبراطور ميجي منذ عام ١٨٦٨، كما لاحظ رجال الإصلاح الأمريكيون على هذه الأهداف أنها تركز على الولاء، والطاعة أكثر من تركيزها على حرية الاختيار للإفراد[٧].

أما في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥، ومع ظهور التناقض والخلاف بين أفراد بعثات الإصلاح الأمريكية والخلفيات والتقاليد اليابانية، كان لابد من تعديل في هذه الأهداف التعليمية.

ومن ثم حدد القانون الأساسي للتعليم مجموعة من الأهداف والمبادئ التعليميـــة المشتقة من الدستور الياباني، وجاء في المادة الأولى من القانون ما يلي: "إن التعليم يهدف إلى التنمية الشاملة للشخصية، ومن أجل تربية وإعداد الأفراد عقليا وجسميا، بحيث يحبون الحقيقة والعدالة، ويحترمون قيمة الفرد، والعمل، وتحمل المسئولية، وأن يتحلوا بـــالروح الاستقلالية لبناء مجتمع السلام والدولة "[٨].

وهكذا، كان تأثير الدول المستعمرة لليابان واضحا على محتوى الدستور اليابـاني وما يتصل به من لوائح وأحكام. وكان واضحا أيضاً، عدم اقتناع بعض القوى الداخلية في اليابان بالخطوات الجادة التي اتخذتها وزارة التعليم اليابانية وخطتها لبناء اليابان الجديـــدة، والتي أقرتها في ١٥ سبتمبر عام ١٩٤٥ ومن ثم قانون التعليم الأساسي رقـــم ٢٥ لســـنة ١٩٤٧ والذي يعد بمثابة القاعدة الأساسية لتعليم اليوم في اليابان.

ويبدو واضحا في صياغة الهدف من التعليم بهذا الشكل، خاصـــة فيمـــا يتعلـــق بالروح الاستقلالية عند الأفراد، أن هناك تأثيراً أمريكياً واضحاً علـــى صياغـــة أهـــداف التعليم في اليابان حيث أن هذا المفهوم (الروح الاستقلالية) تقابل التركـــيز علـــى الفـــرد وحريته كأساس للأيديولوجية الرأسمالية. وهذا يختلف إلى حد كبير مع مفـــهوم الطاعـــة والولاء، الذي كان وما زال من صميم القيم والتقاليد اليابانية ، ولكنه غاب عن تضمينـــه في صياغة الهدف السابق، وحل محله الروح الاســتقلالية Independent Spirit. كمـــا ركز قانون التعليم في مادته الثالثة على تكافؤ الفرص التعليمية حيث جاء فيها:

"يجب أن يكون التعليم لكافة الأفراد وعلى حسب قدراتهم ، ودون تفرقـــة أو تميـــيز فـــي الجنس أو العقيدة أو اللون أو الطبقة أو المكانة الاجتماعيـــة أو الوضـــع الإقتصـــادي أو الأصل العائلي"[٩].

وما زال التأثير الأمريكي واضحا في صياغة هذا الهدف أيضـــاً، حيـــث كـــان التعليم والمكانة الاجتماعية والأصل العائلي، ولكن هذه المعايير اختفت من المادة الثالثـــة من قانون التعليم لسنة ١٩٤٧، وهو يؤكد تأثير النفوذ الأمريكي، والذي كان متمثـــلا فـــي البعثات الإصلاحية الأمريكية ومشاركتها الفعالة في صياغة الدستور اليابـــاني والقوانيـــن المنبثقة عنه.

ولكن ما زالت المادة الثالثة غامضة فيما يتعلق بقدرات الأفراد، حيث تركت الباب مفتوحا أمام تصنيف الأفراد بحسب قدراتهم، ومن ثم يمكن للاتجاهات والمعايير القديمة أن تعود مرة أخرى في مجال التنظيمات المدرسية وترقية ونقل التلاميذ خلال مراحل النظام التعليمي، ولكن هذه المعايير لها ميزة في مجال خلق المنافسات بين التلاميذ على جميع المستويات التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الإلزامي.

لكن الحوار والنقاش حول القدرات الفطرية المتأصلة في الأفراد لم تكن محل جدل بعد الحرب العالمية الثانية، ومن ثم لم يكن هناك خلافاً كبيراً بين وجهات النظر التربوية اليابانية والأمريكية.

وعلى الرغم من أن الوضع التعليمي للبنات أو المرأة في اليابان، كان مثيرا للخلاف والجدل إلى حد كبير، إلا أن المادة رقم (٥) من القانون رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ أكدت على أن الرجل والمرأة موضع الاحترام، ويجب أن يتعاون كل منهما مع الآخر - ومن ثم فإن التعليم المختلط يجب أن يكون مقبولا في المجتمع الياباني. وهذا يمثل تغييرا في الاتجاهات اليابانية نحو تعليم المرأة ونحو التعليم المختلط. لأن وضع المرأة (تعليمياً قيادياً) كان متدنياً في اليابان، ما جعل المصلحون الأمريكيون يبثون أفكارهم عن المساواة بين المرأة والرجل والاستفادة بجهود المرأة كما هو الحال في المجتمعات الغربية الرأسمالية، وهذا واضح كما سبقت الإشارة في مواد قانون التعليم والدستور الياباني بعد الحرب العالمية الثانية.

وبالنظر إلى طبيعة المجتمع الياباني وأصوله التاريخية، وخلفيات أفراده الثقافية يتضح أن عددا كبيرا من اليابانيين لم يتقبلوا بعض المبادئ التي تضمنها قانون التعليم على الرغم من حماس عدد كبير من الشباب الذي تعلم خارج اليابان وخاصة في الدول الرأسمالية إلى تطبيق هذه المبادئ والمحافظة عليها(١٠).

على كل حال، هناك بعض الأدلة التي تؤكد وتظهر مدى التغيير الذي حدث في تعديل الاتجاهات في اليابان منذ عام ١٩٤٥. منها الأبحاث التي تقوم بها لجنة البحوث المنبثقة عن معهد الإحصاء والرياضيات، حول التغيرات التي تطرأ على الشخصية

القومية اليابانية. كذلك البحوث التي تمت على المستوى القومي عام ١٩٧٥ والتي قا، بـها معهد بحوث الإذاعة والنشر والذي أكد نتائج المسح القومي الخامس عـام ١٩٧٣، حيـث أكد كلاهما (٧٣، ١٩٧٥) على أن فترة السبعينات تمثلت في ارتفـاع الوعـي الصحـي والرفاهية الأسرية، وهذا بدوره أثر على زيادة النجاح في العمل وارتفاع مستوى المعيشة، واختلفت الأولويات في محيط المجتمع الياباني. كما أصبحت كل الديمقراطيـة والحريـة عنصران مقبولان وأساسيان للأيديولوجية السياسية اليابانية في مقابل الرفـض الواضـح للاشتراكية الشيوعية والفاشية. وأصبحت النظرة إلى المفاهيم البرجماتية سواء كان النظـام السياسي قويا وحكيما وضعيفا ومتعصبا تعتمد على الحالات القائمة في المجتمـع. حيـث تمثلت في التخلي عن الدجماطيقية وما كان قائما من اتجاهات عند اليابـانيين مـن قبـول لآراء الكبار والقادة دون نقاش.

وفي مقابل هذه الأدلة على التغيير في اتجاهات المجتمع الياباني، فإن هناك دليـلا اخر ضد هذا التعبير في الاتجاهات وليس من السهل تغييره، وهو ما يتمثـل فـي تلـك السلوكيات الراديكالية عند الشباب الصغير وغير المقبولة من المجتمع الكبير والتي تولـي مسئولية الآباء نحو أبنائهم عناية خاصة، حيث مازال الياباني ينظر إلى معاملـة الأفـراد الصغار على أنهم أقل استقلالية وما زالوا تحت سـيطرة الأسـرة والوالديـن، حتـى أن المجتمع يحمل الأسرة مسئولية أخطاء وجرائم الأبناء، بل يحمل الأسرة مسئولية الرسـوب في الامتحانات ويعتبرها عيبا كبيرا في جبين الأسرة كلها. وهذا يفسر الحماسة والدافعيـة الكبيرة الى التعليم من جانب جميع أفراد طبقات المجتمع الياباني، كما تضحـي الأسـرة وخاصة الآباء بالكثير من أجل استمرار الطفل في التعليم للتعليم الثانوي العالي أو التعليـم الجامعي الراقي. وهذا ما اتصفت به فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية[١١].

كما كانت أهداف الدول المستعمرة لليابان تهدف بجانب كل ما سبق ومن خلاله، إلى تحطيم عناصر القوة العسكرية في اليابان، وكذلك تحطيم سلطة الأمبراطور، والقضـاء على مبادئ الفسلفة الشنتوية Shintoism واستبعاد تدريسها ، وكذلك التربيـة الأخلاقيـة المنبثقة عن هذه الفلسفة والتي تسمى الشوشن Shushin والعمل على استئصال القومييـن المتعصبين والمتطرفين من خلال مراجعة الكتب المدرسية وتعديلها، واختيـار المعلميـن للتدريس بالمدارس.

كما أدخلت بعض التطبيقات التربوية على النظام التعليمي في ضوء أهدافه الموضوعة من جانب البعثات الإصلاحية للتعليم وخاصة المرسلة من الولايات الأمريكية في مارس ١٩٤٦.

وفي ضوء الحرية والاستقلالية الفردية، والحاجة إلى تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع، وفي ضوء قدراتهم ومطالبهم، حتى يصبح الشباب الصغار أعضاء مسئولين في المجتمع، فإن البعثة الإصلاحية للتعليم قدمت نموذجاً محددا للإدارة التعليمية، وبناء النظام التعليمي ومراحله، والمناهج والتوسع في تعليم الكبار، ثم التعليم الجامعي. كما أن المحاولات الأولى لدول الحلفاء والخاصة بتنظيم التعليم الياباني وفقا للنظام التعليمي الأمريكي، على أن يتم إدخالها في النظام التعليمي القائم تدريجيا.

كما حدث تحول في الأهداف التعليمية في البلاد في ضوء ما سبق، حيث تحولت من تركيزها على المجتمع إلى تركيزها على الفرد، ومن التركيز على الفلسفة الروحية الشنتوية Shintoism (وهي دين الأسرة والدولة) إلى الاعتقاد بقبول المبادئ الديمقراطية الغربية.

كل هذه القرائن السابقة، والتي دارت حول الأهداف التعليمية وتفسيراتها، كان لها أثرها الواضح على أسلوب الحياة المادية في المجتمع الياباني ، فعلى سبيل المثال من الناحية الاقتصادية، تحولت اليابان تحولا جذريا منذ عام ١٩٥١ وحتى الآن من حيث الثراء الاقتصادي، والتقدم الصناعي، والتقدم الحضاري في بناء الفنادق السياحية، ووفرة الأجهزة والأدوات الكهربائية المتقدمة، والتوسع في الأجهزة التعليمية، بحيث أصبح النظام التعليمي يضاهي في قوته وجودته ما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أصبح هذا النظام مفاجأة للعديد من الدول الأوروبية المتقدمة.

ومن أكبر القضايا التعليمية، التي طرحت للنقاش الكثير، وفيها اختلافات وجهات النظر، وأصبحت الآن في تحد من نظرياتها الأمريكية، قضية نمط الإدارة التعليمية، حيث التوازن الواضح والقائم بين الإدارة المركزية والأقاليم والسلطات المحلية، وهذا نتيجة منطقية لإقرار مبدأ الديمقراطية والعمل بمبادئ الاستقلالية والحرية، واللذان لا يتحققان في الإدارة المركزية إلا من خلال المشاركة والإشراف الحقيقي للسلطات المحلية.

أما القضية الثانية، فهي قضية المناهج ومحتواها، وما كانت ترفضه أو لا تؤكـد عليه من مفاهيم مثل الحريـة ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة، وعلـى وجـه الخصوص محتوى وطرق تدريس التربية الأخلاقية، أصبحت هذه المفاهيم أو القضيتـان، موضع جدال وخلاف كبيرين، بل أدت إلى الصراع والتناقض السياسي. ولهذا بمجـرد أن غيرت الولايات المتحدة الأمريكية اتجاهاتها نحو اليابـان، أصبحـت هـاتين القضيتيـن الرئيسيتين (الإدارة والمناهج) مركز الحراك السياسي الداخلي بالنسبة لسياسة التعليم فـي اليابان. وأظهرت ما كان يخفيه المتعلمين والمثقفين اليابانيين نحـو أنفسـهم تجـاه هـذه القضايا(١٢).

وعندما أقيم اتحاد المعلمين باليابان، والذي كان مدعوما من الجانب الأمريكـي، كان الكثير من المعلمين بلا شك، وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، كانوا متعاطفين مـع الفكر الشيوعي. ولذا كانوا ضد أفكار واتجاهات قادتهم الأوائل بقدر ما كانوا مؤيدين لقـادة الفكر الأيديولوجى الجديد. وكان هدفهم من ذلك، هو زيـادة سـيطرة اتحـاد المعلميـن ومساندته ومحاولة تدمير سلطة الوزارة وتحكمها في المعلمين.

ثم تغير الموقف السياسي والاجتماعي في اليابان عندما رأت أمريكا علـى رأس الدول المستعمرة أن اليابان لا يجب أن تكون مطمعـا للاتحـاد السـوفيتي بأيديولوجيـة الاشتراكية الشيوعية في مواجهة الأيديولوجية الرأسمالية الغربية، نظرا لتحـول اليابـان السريع إلى النمط الغربي وخاصة في المجال الاقتصادي. ومن ثم أرادت الولايات المتحدة الأمريكية أن تجعل من اليابان دولة ذات استقلالية وحصن واق لها ضد أي اعتداءات مـن جانب الاتحاد السوفيتي. وليتحقق ذلك فإن أمريكا أيدت قيام حكومة مركزية فـي اليابـان ومساندتها بقوة ، وحاولت حصار العناصر اليابانية المؤيدة للشيوعية واعتبرتـهم أعـداء الحكومة. وحاولت الانسحاب بشكل ظاهر وغير حقيقي خارج حلبة هذا الصراع الداخلـي في اليابان(١٣).

وهكذا فإن الحوار حول أهداف التعليم في اليابان وكيفية تحقيقها أصبح وبدرجـة كبيرة محل اهتمام اليابانيين أنفسهم، وخاصة فيما يتعلق بقضية المناهج ومحتواها والإدارة التعليمية وأنماطها.

السلم التعليمي في اليابان:

إن المشكلات التي تعلقت بإعادة التنظيم المدرسي تحت تأثير اللجنة العليا المنبثقة عن دول الاحتلال بعد الحرب العالمية الثانية، لم يحدث خلافاً واضحاً بين اتحاد المعلمين الياباني ووزارة التعليم. لقد كان هدف تلك اللجنة العليا هو إقرار وتثبيت دعائم الديمقراطية داخل النظام التعليمي من خلال التوسع السريع الكبير في الخدمات التعليمية، والتي كانت تتفق والخطوط العريضة والمحاولات الإصلاحية التي بدأت بعد تحديث النظام التعليمي بفترة قليلة بعد وصول الأمبراطور ميجي للحكم ١٨٦٨.

ففي عام ١٨٧٥ كان هناك حوالي ٢ مليون تلميذ بالمدارس الابتدائية أي بنسبة ٣٥,٢% من مجموع التلاميذ في هذه المرحلة العمرية. وقفز هذا العدد إلى ١٠ مليون عام ١٩٣٥ أي بنسبة ٩٩,٦%، وفي عام ١٩٧٨ وصل العدد إلى ١١,١٤٨,٨٥٩ تلميذا وتلميذة أي بنسبة ٩٩,٩% من جملة التلاميذ في هذه المرحلة العمرية.

بينما كان عدد تلاميذ المرحلة الثانوية أقل بكثير في تلك الفترة، ففي عام ١٨٧٠ كان هناك طلاب بالتعليم العالي أكثر من طلاب المرحلة الثانوية، ولكن في عام ١٨٨٠ قفز معدل القبول بالمرحلة الثانوية بدرجة كبيرة ووصل عدد الطلاب إلى ٤٥,٠٠٠ طالب، بينما استمر عدد طلاب المرحلة الجامعية في تذبذب بين أقل وأكثر من ٨,٠٠٠ طالب وكان لا يوجد في ذلك الوقت أية خدمات تتعلق بمرحلة ما قبل المدرسة . بينما حدثت طفرة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث كان هناك ٢,٥ مليون طفل في مرحلة ما قبل المدرسة حسب إحصاء ١٩٧٨.

خلال هذه الفترة، من التقدم المستمر في التوسع في الخدمات التعليمية، ظهرت عمليات بناء وتنظيم النظام التعليمي. لقد كان إلى حد كبير يسير على النمط الأوربي. ففي عام ١٨٧٢ ، أصدرت الحكومة أوامرها بتعديل النظام وفق المراحل الثلاث: المرحلة الابتدائية ومدتها ٣ سنوات (١٨٨١). والمرحلة المتوسطة ومدتها ٣ سنوات، ثم يتم توزيع التلاميذ والطلاب الذين استمروا حتى نهاية المرحلة المتوسطة إلى المدارس الثانوية أو التعليم الجامعي. كما هو الحال في معظم دول العالم، امتدت فترة التعليم الابتدائي وتم التوسع في التعليم الثانوي بطرق مختلفة. ففي عام ١٨٩٠ كان هناك مرحلة رياض

الأطفال، وتعليم ابتدائي لمدة ٤ سنوات، وتعليم ابتدائي عال لمدة عامين لعدد محدود من التلاميذ وليس للجميع، ثم التعليم المتوسط والمدارس الثانوية العليا للبنات، والمدارس الفنية. والمدارس العليا. والكليات ومدارس النورمال العليا للبنين، ومدارس النورمال العليا للفتيات، بالإضافة إلى جامعة طوكيو الأمبراطورية.

وبمجيء عام ١٩٤١، امتدت فترة التعليم الابتدائي إلى ٦ سنوات ولجميع التلاميذ. كما تم افتتاح العديد من المدارس المتوسطة بحيث كانت هناك فرصة كبيرة أمام التلاميذ للاختيار من بين هذه المؤسسات والمعاهد التعليمية بعد المرحلة الابتدائية الإلزامية. كما كان التعليم يعتمد على عمليات الاختيار لمراعاة اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية بالإضافة إلى التحصيل الدراسي ودرجات الامتحان.

ولكن دول الحلفاء والتي استعمرت اليابان أحدثت عدة تغييرات في الحياة والنظام التعليميين باليابان، حيث دعت إلى التوسع في الخدمات التعليمية، إلى إلغاء اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية من عمليات اختيار الطلاب، وبعد فترة الحرب، ازدادت مدة التعليم الابتدائي من ٦ سنوات إلى ٩ سنوات وفي عام ١٩٤٧ ظهر التأثير الأمريكي على بنية النظام، حيث أصبح السلم التعليمي يسير وفقا لهذا النمط: ٦-٣-٣-٤ كما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية. واستمر النظام هكذا في اليابان ومن ثم أصبح التعليم الأبتدائي ٦ سنوات و٣ سنوات للمرحلة الثانوية الدنيا، ٣ سنوات للمرحلة الثانوية العليا والكليات ثم ٤ سنوات للجامعات. وضمن هذه البنية التنظيمية، أدخل نظام الكليات المتوسطة Junior Collge، والتي كانت تقدم برامج دراسية مدتها ٥ سنوات وتقبل طلابها من المرحلة الثانوية الدنيا. وخلال هذا النظام كان حوالي ٩٠% من تلاميذ المرحلة العمرية ٧- ١٧ أو ١٨ داخل النظام التعليمي وفي إحدى مؤسساته تتمتع بتقديم خدمة تعليمية جماهيرية على نطاق واسع(١٥).

كما كانت الكليات المتوسطة ولأنها مرحلة منتهية، مخصصة للفتيات تقريبا، حيث وصلت نسبتهم إلى البنين ٩٠% من إجمالي الطلاب في هذه الكليات، أما نسبتهم في التعليم الجامعي لا تتجاوز حتى الآن نسبة ٢٠% بالمقارنة بالبنين. وهذا مؤشر واضح على أن دور المرأة من المنظور الغربي في اليابان الحديثة لم يتضح بعد ولم يوضع في

مكانه الصحيح. وبالطبع هذا يقودنا بالدرجة الأولى للقوى الثقافية والعادات والتقاليد الموروثة.

بعد الحرب العالمية الثانية، تم إلغاء المستوى التعليمي الثاني والخاص بالمدارس الفنية وتم التوسع في التعليم المختلط. كما تحولت مدارس النورمال لإعداد المعلمين إلى الجامعات ، كما حدث تخفيض في معايير الاختيار وقبول الطلاب من مرحلة لأخرى كما أوصت اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء بإلغاء اختيار القبول، ومن ثم أصبح الطلاب ينتقلون من مستوى تعليمي إلى آخر دون التعرض لاختبارات القبول كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولما كان التعليم والمؤهلات العلمية هي الأساس الأول ومفتاح عمليات النجاح السياسي والاقتصادي لتقديم الخدمة التعليمية المميزة لأبنائهم. وفي المرحلة المبكرة من الطفولة، فإن الأسر الميسورة تستعين بمدرب أو معلم خصوصي للأطفال حتى يتمكنوا من إلحاقهم بمدارس الحضانة الممتازة. كما أن الاستعانة بهؤلاء المربين والمعلمين (ظاهرة الدروس الخصوصية) على نطاق واسع في اليابان فيما يتعلق بالإعداد لدخول المدرسة الثانوية العليا ذات المكانة المرموقة. كما أن قدرة الآباء على دفع المصروفات الدراسية لهذه المدارس يدخل في اعتبارات الأختيار. وعلى الرغم من الإشارات التي أبدتها اللجنة الاستشارية العليا من الحد من اعتبارات الاختيار إلا أن هذه الأوضاع ما زالت قائمة وبتنافس شديد من أجل التعليم الراقي .

فالقبول بالتعليم الابتدائي يتم دون قيود، ومجلس البلديات يعد قوائم التسجيل للأطفال الذين يمكن قبولهم عند سن السادسة. مع مراعاة الناحية الصحية ، ويمكن لبعض التلاميذ أن يذهبوا أو يوجهوا لمدارس خاصة، والبعض الآخر يسير في نطاق التربية الخاصة مثل المكفوفين والصم وأصحاب الإعاقات المستديمة بدنياً وعقلياً، يمكن فحصهم وتحويلهم بواسطة المجالس البلدية إلى مستوى الولاية لتقديم خدمة تعليمية مميزة ورعاية خاصة لا تتوفر في القرى البعيدة. كما أن جميع التلاميذ يدخلون المرحلة الثانوية الدنيا لقضاء ٣ سنوات حتى يصبح التعليم الإلزامي ٩ سنوات في اليابان.

أما شروط القبول بالمرحلة الثانوية العليا، فيعتمد إلى حد كبير على التنافس والاختبارات. كما يعتمد على مستوى التلاميذ العلمي وتقارير المعلمين. ويتقدم التلاميذ بأوراقهم إلى أي عدد من المدارس الثانوية العامة والخاصة. كما تحتوي الأوراق التي يتقدمون بها على السجل الدراسي، شهادة حسن السير والسلوك، التطور الصحي والأمراض المختلفة إلى جانب النواحي الجسمية المختلفة. بالإضافة إلى نسبة الحضور والغياب في المرحلة التعليمية. وترسل الأوراق في ملف خاص من المدارس الثانوية العليا إلى لجنة امتحانات القبول. ويتم قبول الطلاب بناء على نتيجة امتحان القبول الذي تعقده اللجان المختصة داخل كل جامعة أو كلية أو مؤسسة تعليمية ففي عام ١٩٧٨ كان حوالي نصف الجامعات و٦٧% من الكليات المتوسطة لم يتطلب دخولها عقد امتحانات قبول لعدد من الطلاب الذين يأتوا بتوصية خاصة من جانب مدارسهم الثانوية العليا.

وهكذا سمح النظام التعليمي القائم في اليابان بتوفير عدد كبير من الكليات المفضلة والجامعات، وكذلك امتحانات القبول للطلاب حسب رغباتهم المتعددة حتى يمكن للطالب خلال أسبوع أداء امتحانات للقبول، ومن أجل خفض الضغوط على خريجي المدارس الثانوية العليا، ثم تنظيم امتحان للقبول على المستوى القومي عام ١٩٧٩. بحيث يتم تخفيض إعداد الامتحانات التي يتعرض لها الطلاب لتصبح واحداً فقط، بدلا من خمس امتحانات (١٧).

"وفي سبيل خفض الضغوط على الطلاب في الحصول على مكان بالتعليم العالي، فإن لافتتاح العديد من الكليات المتوسطة، كانت حلا لهذه المشكلة لكل من كان يرغب في الحصول على تعليم بالمستوى الثالث، ولكن المكانة العلمية منخفضة عما هو الحال بالنسبة لخريجي الجامعات.

ولهذا فإن هناك بعض الأسباب التي يعتقد أنها جعلت الفتيات أقل إقبالا وتعلقا بامتحانات القبول في الجامعات عن الطلاب البنين، منها أنهن يقبلن على الكليات المتوسطة والمنتهية وذات التخصصات النوعية والتي يقبلن عليها بحيث تتفق واعتقاداتهم في المجتمع الياباني بأن الفتاة أو المرأة لها دورها الحقيقي في أن تكون زوجة أو أما صالحة، وليس من الضروري أن تدخل في هذه المنافسات المهنية والتجارية أو الوظائف الصناعية. ولكن هناك إشارات تؤكد زيادة عدد النساء من المهن الخاصة بالتدريس في

المدرسة الابتدائية، وقد كانت هذه المهنة قاصرة على عمل الرجـال، لأنـها ذات مكانـة رفيعة في المجتمع الياباني.

وعلى الرغم من ان بنية النظام التعليمى الياباني تشبه إلى حد كبير ما هو قـائم في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا إنه يدار بطريقة مختلفة. وعلى الرغم من ان الجامعـة الإمبراطورية اليابانية هي أعلى المستويات التعليميـة وذات البريق الجـذاب للطـلاب والمعلمين والتى منها يخرج معظم القيادات، إلا ان معظـم الجامعـات الأمريكيـة مثـل هارفارد، بيل، برينستون، كولومبيا، ويليام، مارى، شيكاغو ......الخ، لها سـمعة طيبـة وتتمتع بمكانة عالية في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما أن التسابق على دخول تلك الجامعات الأمريكية رغم مكانتها مفتوح أمام جميـع الطلاب الأمريكيين دون الاعتبارات الكثيرة التى تضعها اليابان ودون امتحانـات القبـول المعقدة كما يتم على نطاق الجامعة الامبراطورية .

وفي نطاق الدولتين {امريكا واليابان} فإن التوسع في الخدمات التعليمية بالنسـبة للمستوى الثالث {التعليم العالي والجامعي} أظهر العديد من المشكلات الخاصة بتوزيـع العمالة والخريجين على المستوى الاقتصادي.

وعلى الرغم من أن اليابان وبواسطة تقدمها التكنولوجي والعلمي يمكن أن توفـر للخريجين وظائف مناسبة لهم، إلا أن هذا التقدم التكنولوجي والعمل انعكس على النظـام التعليمي وأصبح متقدما جدا، ومع هذا التقدم، تقدمت الآلات وحلت محل الإنسان المتعلـم، ولذا ما زالت المشكلة قائمة وليس من السهل أن يجد كل إنسان الوظيفة التى كان يسـعى الى الحصول عليها أو تعلم من أجلها. وفي ضوء هذا الوضع أقبـل بعـض الخريجيـن وأصحاب المستوى العلمي المتقدم جدا على وظائـف معينة كانوا ينظرون إليها على إنـها لا تتفق ومستواهم العلمي المرتفع(١٨).

التعليم العالي في اليابان:

إن تطور التعليم العالي في اليابان سار ومازال يسير بخطوات ثابتـة ومتقدمـة مثل الدول المتقدمة بل وفاقها تقدما منذ عام ١٩٤٥، ففـي عـام ١٩٧٨، وإذا أضيفـت الكليتان المتوسطتان إلى الجامعة القائمة، فان هناك حوالي ألف معهد ومؤسسة علمية تضم

حوالي اثنين وربع مليون طالب. وكانت النسبة الغالبة من مجموع الطلاب في الكليات المتوسطة من الإناث. وكانت نسبة توزيع الطلاب أو إقبالهم على التخصصات المختلفة حسب إحصاء ١٩٧٨ هي حوالي ٤١% من الطلاب اختاروا دراسة العلوم الاجتماعية SCOIAL SCIENCES وأقل من ٢٠% للعلوم الهندسية، وحوالي ١٤% للعلوم الإنسانية وبالمقارنة بها يتم في الكليات المتوسطة، فإن حوالي ٩% فقط يدرسون العلوم الاجتماعية، ٢٧% في مجال الاقتصاد المنزلي، وأكثر من ٢٤% يدرسون العلوم التربوية وإعداد المعلم. وأما دراسة العلوم التربوية وإعداد المعلمين على مستوى الجامعات فتصل نسبتهم إلى حوالي ١٠%. وهذه المقارنة تفيد أنه على الرغم من أن نسبة كبيرة من طلاب الجامعات يتجهون لدراسة العلوم التربوية وإعداد المعلم في الجامعات، إلا أن النسبة الأكبر من المعلمين يتم إعدادهم على مستوى الكليات المتوسطة Junior Colleges.

أما في الكليات التقنية أو الفنية، فإنها تقدم مقررات دراسية لمدة خمس سنوات حيث تتضمن مجموعة من العلوم العامة (الإنسانيات، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، اللغات الأجنبية، العلوم الصحية والتربية الرياضية) كما تتضمن مجموعة العلوم التقنية والتي تمثل أكثر من نصف الوقت المخصص للدراسة المطلوبة وعلى الرغم من أن هذه المؤسسات التعليمية تلعب دوراً هاما فإن إعداد الأفراد المهرة، إلا أن النظرة العامة في اليابان تؤكد أن المستوى التعليمي العالي والمطلوب من خلال عدد كبير من السكان يمثل الأهمية القصوى بالنسبة للتنمية الاقتصادية في الدول[١٩].

أما من حيث التنظيمات الداخلية والإدارة للتعليم الجامعي، فإنها كانت على غرار النمط الأوربي في المراحل الأولى من إنشاء هذه المؤسسات التعليمية. كما يؤكد الأكاديميون على أنهم يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية على الرغم من الدور الذي تمثله وزارة التعليم في اليابان . إلا أن التقاليد تتغير بصعوبة في اليابان كما أنها بالإضافة إلى السن يلعبان دورا كبيرا في احترام الأكاديميين داخل المؤسسات التعليمية، وكذلك القيادات خارج هذه المؤسسات ممن يشتركون في وضع السياسات أو الخطط الدراسية أو التعليمية المختلفة، ولذلك فإن النواحي الأكاديمية في ضوء ذلك يتحكم فيها أكبر الأساتذة سنا، والذي يتم دعوته بعد إحالة على المعاش من الجامعات القومية ليكون رئيسا لواحدة من العديد من الجامعات الخاصة.

كما يرجع النجاح الذي يظهر به النظام التعليمي الجامعي في اليابان إلى الرعاية الكاملة التي يتلقاها صفا الأكاديميين وتدريبهم بواسطة الأساتذة الكبار والقدامى. ولذ فإن الخطورة تكمن هنا، إذا استند صغار الأكاديميين في استقاء معلوماتهم على الأستاذ كشخص وليس المبادئ، والأفكار العامة التي يتمسك بها وتفيد المجتمع. بالطبع يمكن التوفيق أو التوازن بين الأسلوبين، لأن عدم الاتفاق بينهما قد يؤدي إلى الاختلاف والنزاع الفكري بين الشخصيتين، لن الاتفاق بينهما قد يؤدي إلى نقص عمليات التوجيه والنقد في هذه الجوانب العلمية والأكاديمية بسبب المكانة الاجتماعية والعلمية العالية التي يتمتع بها الفرد الذي يتولى هذه السلطات العلمية. لكن عملية إيجاد الحل البديل لهذه الأزمة يتم بواسطة التوافق بين التربية الأخلاقية من المنظور التقليدي الياباني والمفاهيم العالمية في مجال الحرية الأكاديمية داخل المؤسسات التعليمية، على الرغم من أن المفاهيم العالمية أصبحت معقدة للغاية على النطاق السياسي أكثر من أوضاعا أو أنشطة اقتصادية. كما أن إضرابات الطلاب داخل نظام التعليم في اليابان أو في أواخر الستينات كما كان في دول أخرى كثيرة، دليل واضح على أن الصراعات المستقبلية في مجال التعليم العالي سوف يمكن حلها والتغلب عليها في ضوء التقاليد اليابانية[٢٠].

سياسة التعليم في اليابان :

إن عمليات المد والجزر في المناهج والحوار الدائر والمستمر حولها منذ عام ١٩٤٥ يشبه إلى حد كبير ذلك الخلاف حول الإدارة التعليمية وأنماطها.

ولذا أكد بعض أعضاء اللجنة الاستشارية العليا على أن المناهج وصياغتها وتحديدها من الأمور الهامة من أجل إقرار النمط اللامركزي في إدارة الدولة، خاصة وأن فترة سيطرة الجيش على التعليم في فترة الثلاثينات في ظل الإدارة المركزية تظهر بعض الخلل والعيوب والنقص في المناهج . فعلى سبيل المثال أكدوا على مبادئ التربية الأخلاقية الشنتو Shushiu وجعلوا لها موضوعاً أسبوعياً في كل مدرسة، من أجل العودة للتقاليد القديمة والعرف السائد حول ديانة وعبادة الدولة والإمبراطور. كذلك تلك السياسة والمبادئ الأخلاقية التي وضعها المستشار الروحي للإمبراطور والتي أقرها الإمبراطور وجعلها كالقانون عام ١٩٣٧ حيث أكدت على العادات القديمة وتجسيد فكرة ألوهية الإمبراطور وما يتبع ذلك من سلوكيات الأفراد نحو هذه العبادة. وهذا دليل واضح على غياب الديمقراطية في تلك الفترة في اليابان، وما نشأ عنها من وحشية وفظاعة في معاملة

اليابانيين خلال الحرب العالمية الثانية. هكذا بدأت البعثة الاستشارية العليل توضح الفــرق بين الديمقراطية الغربية وتطبيقاتها في الحكم وبين ما يــدور فــي المجلــس التشــريعي للإمبراطور. ومن ثم دعت هذه اللجنة المجتمع الياباني إلى بناء ثقافة جديدة مــن خــلال الاقتداء بالأساليب الإصلاحية التي سارت عليها المجتمعات الغربية، مــن أجــل تحقيــق الوحدة القومية وإظهار الوجود الحقيقي لليابان بالنسبة لبقية دول شرق آسيا(٢١).

بالطبع، هذه التحليلات الفكرية كانت غير مقبولة من كاتب كل آراء اليابــانيين، فهناك فمدرسة فكرية تتمسك بالرأي القائل إن القيادة العسكرية في فترة الثلاثينات دمــرت كل ما بناه الأباطرة اليابانيين وخاصة الإمــبراطور ميجــي. هــذه التقــاليد التحرريــة والديمقراطية يجب أن تنشط ويحتفظ بها بطريقة أو وسيلة لتحقيــق الشــخصية القوميــة والوحدة والتفرد في طريقة الحياة للشعب الياباني. أم خصوم هذا الرأي، فإنــهم يؤكــدون على أن السياسات التي كانت متبعة قبل الحرب بواسطة رجال الجيش كانت خاطئة، وأنهم ليسوا على استعداد لقبول قرار الحرب أو مسئوليتهم عن هزيمة اليابان.

وكان من بين صفوف المعلمين، الكثير ممن تعلم في مدارس النورمال للمعلميــن تحت هذه القيادة العسكرية وتشربوا مبادئها وأفكارها. كما لــم يكونــوا منتميــن للطبقــة البرجوازية قبل الحرب، ومن ثم لم يتمتعوا بحرية الأفكار الديمقراطية التي سادت عصــر الأباطرة اليابانيين. كما أن فترة الحرب أظهرت الكثير منهم أن أفكارهم كــانت خاطئــة، ومن ثم شعروا بالذنب نتيجة للغضب المتفجر، غيروا من أفكارهم وانضموا أما للحــزب الاشتراكي وأمل الحزب الشيوعي. ولكنهم كانوا على استعداد لتأييد اللجنــة الاستشــارية العليا المنبثقة عن دول الخلفاء ولن بدرجة أقل من درجة ولانهم للحزبين السابقين لأن هذه اللجنة أوصت باستبعاد التربية الروحية الشوشن Shushin وعدلت من محتــوى الكتــب المدرسية واستبعدت المعلمين الموالين للجيش.

وبمساعدة اللجان اليابانيين فإن اللجنة الاستشارية العليا أوصت بعــدم ســيطرة الحكومة المركزية على محتوى المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية. وعلى القيض من ذلك، دعت اللجنة إلى أن المعلمين يجب أن يكونوا أحراراً في تحديد طريقتــهم فــي التدريس بأنفسهم وتعديلها وفق احتياجات التلاميذ كأفراد. كما أن طريقة التحقيــق علــى

المستوى الفردي يجب أن تغلى ويتم الدفاع عن المعلمين بواسطة نقاباتهم، كما يجب إلغاء تلك الامتحانات التي تؤدي إلى الاختناقات والتطابق والتماثل[٢٢].

وبالنظر إلى هذه التوصيات وبشكل متناقض ، جعت اللجنة الإلاستشارية العليا إلى إصلاح التربية الاجتماعية محل الشوشن Shushin في محتوى المناهج كوسيلة إلى غرس القيم المديدة وتنميتها . وقبل اتحاد المعلمين الياباني هذا التغيير الخطير دون فهم ماذا تعني الدراسات الاجتماعية وكيف تدرس؟ وهذا الأمر وضع اتحاد المعلمين في خلاف مع المؤيدين لسياسة وزارة التعليم اليابانية حول عملية تدريس التربية المدنية أو المضاربة بدلا من التربية الأخلاقية الشوشن Shushin. كما كان الخلاف حول سيطرة الوزارة على وضع المناهج، وحرية المعلمين في اختراع واستنباط المناهج بأنفسهم.

وصياغة المناهج ووضعها بشكل عام، أصبح محل خلاف وجدل كبير عندما عينت الحكومة اليابانية لجنة عام ١٩٥١ لتقييم الإصلاحات والخطط المصبوغة بالصبغة الأمريكية ، ومن ثم أوصت اللجنة بأن بنية النظام أو أسلمه التعليم القائم على أساس ٦ - ٣ -٣ -٤ يجب أن يستمر، ألا انه يجب التأكيد على أهمية التعليم الفني في المرحلة الثانوية العليا. هذه التوصية جعلت هناك تعديلا في التعليم الثانوي بحيث أصبح يسير وفق ثلاثة أنماط دراسية قائمة حتى الآن:

أولها: التعليم الثانوي العام.

ثانيا: التعليم الثانوي العام مع المدارس الفنية المتخصصة.

ثالثا: مدارس الإعداد والتدريب لمجال دراسي واحد أو أكثر.

لذا حدث خلاف شديد عند إعادة التعليم الفني للمرحلة الثانوية بين النظام التعليمي قبل الحرب والذي أصبح يرحب بذلك لإعداد وتدريب أفراد المجتمع الياباني للصناعة، وبين النمط الأمريكي، الذي أصبح موضعا للنقد من جانب رجال الصناعة في فترة الخمسينات، لفشله في إعداد القوى العاملة المدربة التي تحتاجها الصناعة والمجالات الأخرى. ولذا أظهر البحث الذي أجرته الوزارة عام ١٩٥٧ حول زيادة أعداد الخريجين في مجال الحقوق والفنون الحرة، أن هناك نقصا وقصورا في مجال الهندسة والعلوم الطبيعية. وفي عام ١٩٦٢، وفي ورقة التعليم البيضاء Edcation white paper كان هناك تأكيد على أن عملية الاستثمار في التعليم هامة جدا للنمو الاقتصادي، ومن تلك

اللحظة وبدأ الاهتمام والتدريب بالعلماء والفنيين. هذه السياسة كان تأثيرها واضحا على التعليم العالي، ولذا بمجيء عام ١٩٧٨ كان هناك أكثر من ٤٠% من الطلاب دخلوا الجامعات لدراسة مقررات من تلك التي تتعلق بالأدب والدراسات الاجتماعية. وأن حوالي ٢٥% من الطلاب في الكليات المتوسطة اتجهوا الى مهنة التعليم وإن حوالي ٢٧% إلى الاقتصاد المنزلي. وفي نفس الوقت كان هناك حوالي ٧٠% من طلاب المرحلة الثانوية العليا ما زالوا يدرسون مقررات عامة، وإن ١٠% فقط يدرسون مقررات فنية وأقل من ٥% كانوا يدرسون مقررات زراعية وسمكية[٢٣].

وكانت المحاولات من جانب وزارة التعليم لإعادة مقررات التربية الأخلاقية. تقابل بمقاومة عنيفة من جانب اتحاد المعلمين اليابانين. وبمجئ عام ١٩٥٦، أصبحت الدراسات الاجتماعية تحل محل التربية الأخلاقية وزادت ساعات الدراسة لها في الخطة في السنة السابعة عن عدد حصص الرياضيات والعلوم، وفي السنة الثالثة بمقدار ضعف عدد حصص الرياضيات والعلوم. وهكذا استطاع اتحاد المعلمين أن يثبت وجوه بجدارة أمام تحديات الوزارة والمحافظين والراديكاليين في إدخال مقررات التربية الأخلاقية بشكل مخالف عما ورثه اليابانيون في طرق التربية وبمعايير الشخصي الفردي.

وفي نهاية الخمسينيات قام فريق من الباحثين بقيادة المفكر التربوي هيراتسوكا HIRASUKA بدراسة مقارنة عن محتوى التربية الأخلاقية في أربع دول هي اليابان وألمانيا وإنجلترا وفرنسا، وذلك من أجل تحسين نظام التربية الأخلاقية في اليابان. ووصلوا الى أن نظام التعليم اليابانيين قبل الحرب وخاصة التربية الأخلاقية كان فيه تركيز شديد على التربية الأخلاقية بشكل متعسف، وكذلك السلوكيات الخاصة بها ومكانة الأشخاص القائمين عليها، دون إعطاء وزن مناسب للمبادئ التي تحكم هذه التربية الأخلاقية من الداخل.

وكان لهذا البحث الذى اشترك فيه مجموعة من المتخصصين في الجامعات في مجالات علم النفس والاجتماع والفلسفة والتاريخ والمناهج وإداراتها، تأثير على تقديم نوع جديد من التربية الأخلاقية (مجموعة من السلوكيات والقوانين) التى يمكن تدريسها بالمدارس، وقد أقر ذلك المجلس الاستشاري للتعليم عام ١٩٦٦. وبمقارنة هذه المجموعة من الأفكار والقوانين والسلوكيات التابعة لها مع التربية الأخلاقية التقليدية

الشوشن SHUSHIN والمعتمدة على عبادة ديالية الإمبراطور منذ عـام ١٨٩٠، فإنـها تعتبر عالية الثقافة والتحضر، وكان محتوى البرنامج مصمم لخلق وتربية الرجل الجديـد، وتربية أفكاره، ومن ثم توضيح ذلك بالتفصيل في المناهج ومحتواها بالمدارس.

وفي نفس الوقت فإن الدراسات الاجتماعية استمرت كموضـوع دراسـي فـي المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا وفي المجتمع المتحضـر والحديـث، وتـاريخ اليابـان، وتاريخ العالم، والجغرافيا والأخلاق، والعلوم السياسية والاقتصـاد، كلـها كـانت تمثـل مجموعة العلوم للمرحلة الثانوية العليا في المجال الأوسع للدراسات الاجتماعية. هذا الحـل للمشكلة التي ظهرت بواسطة الخطط والأفكار الأمريكية بعد الحرب تعكس نتائج المعركـة التي دارت بين اتحاد المعلمين الياباني والوزارة والتي كانت عنيفة مثلها مثل مـا حـدث بالنسبة للسيطرة الإدارية على مقاليد السلطات التعليمية(٢٤).

والنظريات المتقدمة والحديثة للمناهج تؤكد على المناهج المحوريـة، المعتمـدة على المشكلات التي تواجه الأطفال والطلاب، ومحاولة الوصول إلى الحلول الصحيحـة من بين العديد من الاختبارات المطروحة. وهكذا وكنتيجة طبيعية للضغوط الأمريكية على الإصلاح التعليمي في اليابان، ظهرت هناك خطط دراسية مرنة داخل النظام التعليمي.

فعلى سبيل المثال، وفي سـنة ١٩٥٦، دارت منـاهج وموضوعـات المرحلـة الابتدائية حول عدة موضوعات مثل اللغة اليابانية والرياضيات والتي كانت تمثـل ٤٠% من الوقت الذي يقضيه الطلاب، ثم الدراسات الاجتماعية والعلوم تمثل ٢٠%، أما النسـبة الباقية وهي ٣٥% فكانت مخصصة للموسيقى والرسـم، وحوالـي ٢٠-٢٥% للتدبـير المنزلي، و١٠% للتربية الرياضية. وكانت الحدود الدنيا والقصوى للسـاعات الدراسـية متروكة للموضوعات الاختيارية في المدرسة الثانوية الدنيا. وكانت الاختلافات إلـى حـد كبير. حيث كان هناك من ١٧٥ إلى ٢٨٠ ساعة مخصصة للغة اليابانية فـي المسـتوى السابع أو السنة الأولى من الثانوية العليا، وكانت النسبة المخصصة للرياضيات والعلـوم في تلك السنة تتراوح بين ٧٥- ١٤٠، وبين ٧٥- ١٠٥ حسـب الـترتيب. أمـا العلـوم الاجتماعية فإن نصيبها من الساعات يصل إلى ٣١٥ ساعة في السنة الثالثـة أو بمقـدار الضعف بالنسبة لما يمكن تخصيصه للرياضيات والعلوم(٢٥).

وعلى كل حال، فإن المناهـج بشكل عام يتم وضعها بواسطة وزارة التعليم. مع مراعاة الملاحظات والتقارير الواردة من المدارس بالنسبة للاختلافات والقدرات الخاصـة بتلاميذ كل منطقة كما أن مناهج المدارس المستقلة يجب أن تواكب مقرراتها مـع خطـة ومناهج الوزارة ومستواها العملي. ولهذا فإن هناك حوالي ٧٠ حصـة تـم تخصيصـها

للأنشطة الخاصة والتي تشمل مجالس الفصول، نواحي النشاط، اجتماعات الفصول والريادة .. وغيرها من النشاطات التي يمكن أن تتحدد داخل المدارس على اختلاف نوعيتها، وذلك في المرحلة الابتدائية.

أما في المرحلة الثانوية الدنيا فهناك حوالي من ١٠٥- ١٤٠ ساعة أو حصة للموضوعات المختارة، ٧٠ حصة للأنشطة المختلفة. كما أن هناك ٣٥ ساعة موزعة على الموسيقى والفنون، والصحة، والتربية البدنية في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية الدنيا، إلى جانب ١٠٥ ساعة مخصصة للغات الأجنبية في كل سنة دراسية. كما إن معظم المدارس تدرس اللغة الإنجليزية.

وعلى نفس المبادئ تسير الدراسة في المرحلة الثانوية العليا، والتي تعتمد الدراسة فيها على المقررات التي تنص عليها وزارة التعليم والثقافة والعلوم، وآخر الصيغ التي تم تعديلها بالنسبة للمرحلة الثانوية العليا حسب المتاح من المادة العلمية هو ما تم إقراره في إبريل ١٩٨٢م.

ومن الممكن، وفي ضوء هذه المبادئ الخاصة بتحديد المناهج، أن تصف محتوى التعليم في كل مستوى مدرسي. وكلما اتجهنا لقاعدة النظام، كلما قلت نسبة الاختيار بالنسبة للطلاب والمدرسين. ففي مؤسسات رياض الأطفال، تتكون المقررات الدراسية من موضوعات حول الصحة ، والحياة الاجتماعية، والحياة الطبيعية، واللغة، والموسيقى ثم الأناشيد والفنون والأعمال اليدوية داخل الفصول والتي تستمر ٤ ساعات يوميا ولمدة ٢٢٠ يوما في العام.

وعلى الرغم من أن كل مدرسة ابتدائية تقوم بتنظيم مناهجها في ضوء الأوضاع المحلية، إلا أنها تعتمد بالدرجة الأولى على ما تقرره الوزارة من قضايا وموضوعات للدراسة، حيث تحدد الموضوعات التي يجب دراستها وعدد الساعات لكل موضوع، والموضوعات الشائعة في المرحلة الابتدائية تدور حول اللغة اليابانية، والدراسات الاجتماعية، والحساب، والعلوم، والموسيقى، والفنون والحرف اليدوية، والتدبير المنزلي، ثم التربية البدنية. كما أن التربية الأخلاقية تحتل مكانة خاصة. وهناك ٣٥ درسا لكل موضوع أو مادة دراسية على مدار العام، أو حوالي درس واحد أسبوعيا. وهناك النشاطات الخاصة مثل مجالس الفصول ونوادي النشاطات والاحتفالات، والجوانب الثقافية، والرحلات المدرسية ....الخ. وهي تمثل نسبة ٣٥ درسا في العام خلال السنوات الثلاث الأولى، ثم ترتفع إلى ٧٠ درسا في العام في السنوات التالية. وتركز المناهج بشكل

واضح على اللغة اليابانية والحساب والتربية البدنية، حيث يزداد عدد الحصص كلما ارتقى الطالب في سنوات الدراسة.

أما الموضوعات الرئيسية والإلزامية فيجب التركيز عليها في المرحلة الثانوية الدنيا مثل دراسة اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الصحية، والرياضة، والفن، بالإضافة إلى أن الفتيات يدرسن التدبير المنزلي بشكل عام، أما البنين فيركزون على مواد تخصصية بنسبة ٣٥% من وقت الدراسة الكلي(٢٦).

والجداول التالية توضح عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي خلال العام في المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا. حيث يصل زمن الحصة إلى ٤٥ دقيقة في المدارس الابتدائية، و ٥٠ دقيقة في المرحلة الثانوية، كما أن بعض الدروس مثل معمل العلوم يخصص لها حصتين متعاقبتين، يفصل بينهما فترة راحة لمدة ١٠ دقائق(٢٧).

جدول رقم (١)

يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي في المرحلة الابتدائية

الموضـــوع	السنوات الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٢٨٢	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢١٠	٢١٠
الدراسات الإجتماعية	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الحساب	١٣٦	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥
العلوم	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الموسيقى	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الفنون	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الأعمال المنزلية (بنين وبنات)	-	-	-	-	٧٠	٧٠
التربية الرياضية	١٠٢	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة أخرى اجتماعات / نوادي / نشاط	٣٤	٣٥	٣٥	٧٠	٧٠	٧٠
جملة عدد الساعات المقررة	٨٥٠	٩١٠	٩٨٠	١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥

جدول رقم (٢)

يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي في

الموضوع	السنوات الدراسية		
	١	٢	٣
اللغة اليابانية	١٧٥	١٤٠	١٤٠
الدراسات الاجتماعية	١٤٠	١٤٠	١٠٥
الرياضيات	١٠٥	١٠٥	١٤٠
العلوم	١٠٥	١٠٥	١٤٠
الموسيقى	٧٠	٧٠	٣٥
الفنون	٧٠	٧٠	٣٥
التربية الرياضية	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الصناعات والفنون والأعمال المنزلية	٧٠	٧٠	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة أخرى	٧٠	٧٠	٧٠
مواد اختيارية	١٠٥	١٠٥	١٤٠
جملة عدد الساعات المقررة	١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠

ويبدأ العام الدراسي في اليابان في أول إبريل وينتهي في نهاية مارس من العـــام التالي. ويتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية كالتالي :

١- الفصل الدراسي الأول: من إبريل وحتى يوليو.
٢- الفصل الدراسي الثاني: من سبتمبر وحتى ديسمبر.
٣- الفصل الدراسي الثالث: من يناير وحتى مارس.

وهناك ٢٤٠ يوما دراسيا في العام، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت في أيام السبت من كل أسبوع، على الرغم من المحاولات والجهود العديدة لإلغـــاء ذلــك ولكــن

المحاولات باءت بالفشل بسبب اعتراض الآباء على هذه المحاولات وتأكيد رغبتـــهم فـــي مواصلة أبنائهم للدراسة.

كما يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجـــود الفـــراغ الـــلازم لإقامة التوسعات المستقبلية ، والملاعب وأماكن المســـابقات والاحتفـــالات اليوميـــة فـــي الصباح أو في المناسبات ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة، حيث يقـــوم التلاميـــذ بأنفســـهم بزراعة الخضروات والأزهار، إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع درجـــات التلاميـــذ. وتتكون المباني من عدة طوابق وطرقات طويلة وواسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة أو الزيت، وهناك العديد مـــن الأعمـــال الخاصـــة بالتلاميذ والطلاب وخاصة المعارض التي تتلاءم وطبيعة الدراسة والمناســـيب المختلفـــة والتي يشارك فيهل التلاميذ والطلاب مشاركة حقيقية. كما أن الفصول الدراسية مغطاة من الداخل بأعمال التلاميذ، كما أن النوافذ تـــتزين بـــالزهور والـــورود وبعـــض الأعمـــال والمشروعات الفنية التي قام بها التلاميذ[٢٨].

ويبلغ متوسط عدد تلاميذ الفصل الدراسي في المرحلة الابتدائية مـــن ٤٠- ٤٢- تلميذاً وتلميذة مقابل معلم واحد. كما أن أهم وظيفة للمعلم هي أن يشـــرف علـــى أعمـــال التلاميذ ويساعدهم فيها وليس فقط لحفظ النظام والضبط والربـــط، علـــى النقيـــض مـــن المدرس في المدارس الأمريكية[٢٩].

إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في اليابان:

للمعلمين مكانة عالية في المجتمع الياباني، وما زال المعلم في وضع مرمـــوق، ويعتبر من أصحاب المهن المحترمة جداً، على الرغم من التغيرات التـــي طـــرأت علـــى وضعه الاقتصادي والاجتماعي في المائة سنة الماضية. حيث كان هناك ٨٠% من طلاب مدارس إعداد المعلمين فيما بين السنوات من ١٨٧٨ إلى ١٨٨٧ من عائلات الســـموراي Samurai، هذه العائلات تنتمي إلى طبقة المحاربين القدماء والذين كان لهم شأن كبير في اليابان من حيث التعليم والقيادة الإدارية لمعظم مؤسسات المجتمع الياباني[٣٠]، وقبل نهايـــة عصر الإمبراطور ميجي عام ١٩١٢ وما بعدها ، كان معظم طلاب مـــدارس النورمـــال للمعلمين من غير عائلات الساموراي[٣١].

وفي الثلاثينات من القرن الحالي، كان هؤلاء المعلمين من أكبر المؤيدين للإتجاه القومي، وكانوا يعتبرون أن مهمة التدريس، هي مهمة مقدسة Holy Froffsion. كما كان هؤلاء المعلمين مؤمنين ومتشربين بالمبادئ القومية وبأفكار دينية وروحية واحدة إلى جانب أنهم كانوا يتلقون تربية عسكرية أثناء فترة إعدادهم في مدارس النورمال للمعلمين. كما اتخذت عدة إجراءات اقتصادية متواصلة في حقبة الثلاثينات على جعل المدة المهنة تعطي الأمان للمعلمين. ومن ثم كان هؤلاء المعلمين يظهرون الولاء والانتماء للإمبراطور والدولة التي يعيشون فيها أكثر من أي معلم آخر بالمقارنة بالدول الأخرى من حيث الاهتمام بالمعلم من جانب المجتمع والجهات الرسمية في الدولة ، وعلى الرغم من النقد الذي يمكن أن يوجهه بعض هؤلاء المعلمين للنظام التعليمي الحديث في اليابان ألا إنهم لم ينتقدوا وزارة التعليم لمؤسسة.

وكنتيجة طبيعية لهذا المناخ الذي يعيشه المعلمون في اليابان، تأسس اتحاد المعلمين الياباني والمنتمي فكريا إلى الماركسية عام بعد عام ١٩٤٥ إلى جانب جماعة المعلمين الأحرار والتي اتخذت مع اتحاد خريجي الجامعات والذي لم يخضع على الإطلاق للحياة العسكرية المتطرفة والصراع. أما الخلاف الذي حدث بين اتحاد المعلمين الياباني Japan Teachers Union ووزارة التعليم والذي سبق طرحه عند الحديث عن الإدارة والمناهج، كان له أثر كبير على مكانة المعلمين كجماعة متماسكة.

وإلى أن اهتم قادة الاتحاد العام للمعلمين بالمرتبات والمكافآت وأوضاع العمل ، فإن مرتبات المعلمين كانت ضعيفة . حيث ارتفعت في الفترة من ١٩٧٢ وحتى ١٩٧٨ إلى ما يقرب من ٣٠% وكانت الفروق في الزيادة بين مرتبات المعلمين في الجامعات والثانوي العالي والثانوي الأدنى تتراوح بين ١٠%، ١٥% بالمقارنة بالسنوي القومي العام. وهذه الاختلافات والفروق تعود إلى الاختلاف بين المعلمين في المراحل التعليمية وطول مدة الدراسة للحصول على المؤهل والخبرة. كما نص عليها قانون العمل والمعاشات للخدمات والأعمال الحكومية الدائمة.

كما يستفيد المعلمون من الخدمات الطبية والعلاوات الإضافية للمواعيد والإجازات المرضية المدفوعة الأجر، ومصاريف الجنازة عند الوفاة. ومن ثم يحصل

المعلم على مرتب سنوي لمدة الحياة يصل في مجمله إلى حوالي ٧٠% من آخر مرتب حصل عليه قبل المعاش[٣٢].

هذه الأوضاع الخاصة بالمعلمين اليابانيين تعتبر مرضية للمعلمين إذا قارناها بما يتبع في بعض الدول الصناعية. ففي بعض الدول وخاصة المناطق الريفية المعزولة أو البعيدة يحصل على علاوة خاصة إذا قاموا بالتدريس في فصول متعددة المستويات التعليمية. كما يحصلون على مساكن لتشجيعهم على التدريس بالمدارس الابتدائية والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي في المناطق التي تعتبر نائية أو معزولة.

كما تأخذ اليابان في اعتبارها كثافة الفصول عند التقييم لعمل المعلمين، حيث يجب خفض العدد في داخل الفصول كلما ارتقى التلاميذ إلى المراحل التعليمية العليا في النظام وكما يحدث في معظم الدول.

وفي نفس الوقت فإن إعداد المعلمين لجميع المستويات التعليمية أصبح موحداً، كما ازدادت فترة الإعداد ، وزاد الاهتمام بالبرامج التدريبية أثناء الخدمة والتوسع فيها. كما تختلف المؤهلات والشهادات العلمية المطلوبة حسب المراحل التعليمية. فعلى سبيل المثال: المعلمون الذين يحصلون على شهادات لتدريس جميع المقررات بالمرحلة الابتدائية، لا يقومون إلا بتدريس مقررات معينة بالمرحلة الأولى والثانية من التعليم الثانوي. والشهادات العادية والنظامية تعتبر بمثابة شهادة من المستوى الأول أو الثاني. وحاملو هذه الشهادة من المستوى الثاني لا يمكنهم التدريس إلا كمساعدين، لأن هناك فروق جوهرية من الناحية القانونية والاقتصادية بين المستوى الأول والثاني. كما يوجد نوع من الشهادات المؤقتة أو الوقتية Temporary Certificate والتي مدتها ثلاث سنوات ولا يستطيع حاملها التدريس إلا في نطاق السلطة المحلية التي منحته اياها، بعكس الشهادات النظامية والتي تصلح في كل أنحاء اليابان ولمدى الحياة، على الرغم من أنها تمنح بواسطة الولايات أو الحكومات المحلية أيضاً.

وتشبه المقررات الدراسية التي يتلقاها الطلاب المعلمون في اليابان لتلك التي يتلقاها نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية. فالشهادات ذات المستوى الأول يصلح حاملها للتدريس في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الحلقة الأولى من التعليم الثانوي،

بينما الشهادات المؤقتة للحلقة الثانية من التعليم الثانوي (الثانوية العليا) فهي تمنح لخريجي الجامعات الذين حصلوا على شهادة البكالوريوس في مقررات دراسية حسب نظام الساعات المعتمدة، في مجال التدريس والمهنة. ويعتبر عدد الساعات التي يدرسها الطلاب في موضوعات التدريس الخاصة بالحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية عالية جدا حيث تصل إلى ٩٠% من المقرر. أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال فإن هذه النسبة تختلف، حيث يوجد حوالي ٧٠% لموضوعات لهيئة أو تخصصية. هذا التقسيم بين الموضوعات التربوية والتخصصية يشبه إلى حد كبير للتقسيم الذي يتم على مستوى العديد من الدول والمجتمعات الصناعية، ولكن التأكيد على الموضوعات لتربوية بالنسبة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يعتبر أكبر بكثير بالنسبة لبعض المعلمين في كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية[٣٣].

وشهادة الملمين ذات المستوى الأول في المدرسة الثانوية العليا تعطى فقط للمعلمين الذين حصلوا على درجة الماجستير حسب نظام الساعات المعتمدة، حيث تكون موضوعات التدريس التربوية أو الغالبة في خطة الدراسة.

أما المعلمين الحاصلين على شهادة من المستوى الثاني للمدارس دون الثانوية العليا، فإنهم يسيرون وفق النظام التالي: مقررات دراسية لمدة عامين بعد المحلة الثانوية العليا. هذه المقررات تمنحهم شهادات مؤقتة للعمل كمعلمين للمرحلة الثانوية العليا. ولهذا فإن معظم المعلمين في اليابان حسب نظام تخرجهم الحالي يشبه إلى حد كبير ما يتم في الولايات المتحدة الأمريكية.

الشهادات ذات المستوى العالي يتم الحصول عليها بعد دراسات إضافية نظرية وعملية في مجال التدريس. كما أن التدريب أثناء الخدمة يقدم بواسطة الجامعات والمشروعات. كما أن السلطات التعليمية على المستويات المحلية تقدم برامج تدريبية ومقررات دراسية في المراكز التربوية والتدريبية والمقابلات بين المعلمين، وتقديم المنح والمساعدات بواسطة وزارة التعليم والعلوم والثقافة للنهوض بمستوى برامج التدريس أثناء الخدمة والأدوات والأجهزة اللازمة لها.

- ويتم اختيار المدرسين على مستوى البلديات بناء على نتيجة الامتحان الذي تجريه لهم السلطات التعليمية على مستوى الولايات. حيث يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى البلديات والذي يطلب منهم أوراق الاعتماد الخاصة بشهاداتهم. كما أن المتقدمين لشغل وظائف المعلمين بالمدارس على مستوى الولايات يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى الولاية بأوراقهم ومؤهلاتهم حيث يتم اختيار المؤهلات الأنسب للمهنة.

ويضم اتحاد المعلمين الياباني حوالي ٥٥% من المعلمين في اليابان حسب إحصاء ١٩٧٧ بينما كان يضم حوالي ٨٦% عام ١٩٥٨. كما أن هناك حوالي ٢٥% من المعلمين ليسوا أعضاء في أي اتحاد على الرغم من أن اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيراً في التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية ورفع مكانتهم الاجتماعية بعد خروجهم من تحت مظلة أو مكانة طبقة الساموراي (المحاربين حيث كان معظمهم يعملون في مهنة التدريس، فأضافوا إلى مهنة التدريس مكانة عالية بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع إجتماعي متميز في اليابان).

ففي البلاد التي مازالت تتمسك باعتبارات السن والجنس (ذكر وأنثى) والمكانة الاجتماعية يمكن إرجاع نجاح النظام التعليمي فيها أكثر من أي بلد آخر إلى الصورة العامة لأعضاء مهنة التدريس. ومن هذه الناحية والتي تتمثل مشكلة عالمية (من حيث ضعف مكانة المعلم)، فإن النظام الياباني نجح بقدر كبير مثله في ذلك مثل معظم الدول. وأحسنها في حل هذه المشكلة بتوفير نظام تعليمي عام وجماهيري وذو مكانة مرموقة للنظام بصفة عامة وللمعلمين داخل النظام بصفة خاصة[٣٤].

إدارة التعليم في اليابان:

كانت إدارة التعليم في اليابان قبل الحرب العالمية الأولى تسير على النمط المركزي الفرنسي لعدة أسباب: فبعد عام ١٨٦٨ ، وبمجيء الإمبراطور ميجي، أرادت الحكومة اليابانية توحيد الدولة من خلال اختيار التربية الخلقية والروحية الشنتو Shintonism واعتبارها الأيديولوجية المناسبة للقومية اليابانية. كما تم اختيار نظام تعليمي مركزي لتحقيق هذه الأيديولوجية.

ولذا كان النمط المركزي الفرنسي هو النموذج المحتذى. ومن ثم تضمن دستور ١٨٧٢ مجموعة من القوانين التنظيمية التي تفسر وتوضح هذا النظام المركزي الجديد.

للإدارة والتمويل. وكان من أهم ما جاء في هذا الدستور وقوانينه التنظيمية، هـو تركيز السلطة التعليمية في قسم التعليم القومي والذي تحول بعد ذلك إلى وزارة التعليم وحقها في إنشاء نظم التعليم، وإصدار اللوائح والأحكام المنظمة، ورفع الضرائب وزيادتها على المدارس، وتوزيع المنح والمساعدات على الوحدات التعليمية والمحلية. كما كان من حق الوزارة منح الدرجات العلمية، وتوزيع الميزانيات، وتعيين المديرين والموجهين والمعلمين وتوزيعهم على المدارس.

كما صدر المرسوم الإمبراطوري عام ١٨٩١ بزيادة سلطة وزارة التعليم ومنحها الحق في منح التراخيص والتعيينات والترقيات والإعانات والمساعدات للمدارس، إلى جانب إنتاج وتوزيع الكتب وتحديد محتواها وتنظيم الامتحانات[٣٥].

وكما هو الحال في فرنسا، فإن الدولة اليابانية، تم تقسيمها إلى جامعات إقليمية، وفي كل إقليم يوجد فرع للجامعة الإمبراطورية. كما تم تقسيم السلطة التعليمية إلى المكاتب الرسمية المحلية، بحيث تولت سلطة إنشاء وإدارة المدارس الابتدائية في محيط دائرتها.

وهكذا، وفي ظل نظام مركزي صارم للتعليم على المستوى القومي، فإن السلطات الواسعة تم تفويضها إلى أعضاء مكاتب التعليم أو الإدارات بالوزارة، كما حدث تعديل لهذه الإدارات والمكاتب، وتحددت وظائفها، خلال الفترة التي ظهر فيها دستور الإمبراطور ميجي عام ١٨٨٩. واستمر العمل بهذا الدستور حتى صدر الدستور الجديد ١٩٤٦ والذي أصبح ساري المفعول عام ١٩٤٧.

وقد تسببت هذه الدرجة العالية من المركزية في إدارة التعليم الياباني في إزعاج بعثة الإصلاح التعليمي الأمريكية، والتي كانت بقيادة الدكتور جورج ستودارد G.Stoddard وكان من بين أعضائها رجل التربية المقارنة اسحق كاندل I.Kandel، حيث رأت هذه اللجنة أو البعثة الإصلاحية، أنه من الضروري توضيح الأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم بطريقة ديمقراطية، وأن تكون كلمة الديمقراطية ذات معنى ومحتوى. كما حاولت هذه البعثة العمل في ضوء ميثاق ومبادئ هيئة الأمم المتحدة، إلى جانب دستور منظمة اليونسكو بالنسبة لحقوق الإنسان والتعليم. وبشكل عملي، فإن البعثة رفعت

توصية بعدم تأليف الكتب المدرسية على المستوى المركزي، وكذلك بالنسبة لمحتوى أو طرق التدريس. كما ظهر التناقض في مقترحات السياسة التعليمية من خلال مراجعة نظام التعليم الياباني والموافقة عليه من جانب اللجان المختصة عام ١٩٤٧. كما ظهرت أهداف جديدة وكذلك المحتوى التعليمي لتحقيق هذه الأهداف . كما تم

حذف الموضوعات الدراسية التي كانت تتعلق بفترة ما قبل الحرب، وخاصة فيما يتعلق بالأدب والتربية الأخلاقية وتأليه أو عبادة الإمبراطور. كما أن الحكومة اليابانية يجب أن تسيطر على النظام التعليمي، وتعمل على تحقيق هذه الأهداف الجديدة التي أوصت بها حكومات الاحتلال. ولتحقيق هذا الأمر فإن ذلك يتطلب النمط الإداري من مركزي إلى لا مركزي Decentralized ومن ثم يمكن للآباء والمواطنين أن يتحملوا مسئولياتهم نحو تحقيق الأهداف الجديدة[٣٦].

وهنا ظهرت قيمة الديمقراطية باعتبارها معتمدة على تحويل السلطة من مركزية إلى لا مركزية، وهذا يتم بواسطة صدور أوامر مركزية عليا من خلال الدول المستعمرة ولهذا ليس من المستغرب أن يتم رفض هذه السياسة بسبب الصراعات بين المؤيدين للعادات والتقاليد القديمة وبين أولئك المتعلمين في الغرب والمؤيدين للديمقراطية والذين يريدون تحويل السلطة من النمط المركزي إلى المحليات بطريقة سريعة. ومن الناحية السياسية فإن الأحرار المحافظين حاولوا استعادة سيطرة التربية الأخلاقية (الشنتو)، بينما حاول الشيوعيون الراديكاليون، ومن خلال اتحاد المعلمين الياباني التأكيد على الأخذ بخطوات اللامركزية كما هو الحال في الدول الغربية. وهكذا كان للمعلمين اشتراك واضح من خلال نقاباتهم في النواحي السياسية والتعليمية، وكذلك من خلال الجماعات الفكرية الجديدة مثل جماعة الإلهام الماركس Marxist - Inspired والتي كانت قوية في عام ١٩٤٦ بحيث دعمت الحركات الفكرية للمعلمين في الوقت الذي كانت فيه وزارة التعليم ضعيفة بحيث لا تستطيع الوقوف في وجه هذه التيارات الفكرية.

كما أكد زعماء وممثلو اتحاد المعلمين على أن ديمقراطية التعليم تعتمد على نشاطات المعلمين وليس على وزارة التعليم، حيث يجب أن تتخلى الوزارة عن مسئوليات المركزية للمستويات الإدارية المحلية. ولذا فإن البعثة الأمريكية لإصلاح التعليم في اليابان جنحت الى الموافقة على التوصية بأن المعلمين ومديري المدارس ورؤساء المحليات

ونظار المدارس يجب أن يتحرروا من قيود السلطات الرسمية العليا. وهذا يعكس تأييد الفكر الغربي للحركات الإصلاحية من جانب المعلمين بشكل عام. وبعد ١٩٤٧ وبعد قيام اتحاد المعلمين الياباني، كان للمعلمين حق الإضراب والتعبير عن مطالبهم، باعتبارهم من رجال المجتمع والقائمين بالخدمات المدنية فيه.

وفي نفس الوقت، أرادت اللجنة المشكلة من دول الحلفاء لإصلاح التعليم الياباني أن تجعل الإدارة التعليمية اللامركزية تأخذ مكانها على مستوى المدن والقرى، وفي مجالس المدارس يجب أن تعمل على مستوى المدن الكبيرة فقط. وهنا بدأت اللجنة في التفاوض مع وزارة التعليم لإقرار ذلك، لكن المعلمين بقوتهم واتحاداتهم نظموا صفوفهم وطالبوا بانتخاب ممثليهم على مستوى مجالس المدارس، وقد تحقق لهم ما أرادوا، وفازوا بمعظم المقاعد وخاصة اتحاد المعلمين الشيوعيين. وعلى الرغم من فوز المعلمين الذين وقف خلفهم اتحاد المعلمين بالأغلبية، إلا أن وزارة التعليم لم تفقد سيطرتها وقوتها على الموقف، إلى أن ظهرت بوادر الحرب اليابانية الكورية ١٩٥٠ والتي كان على أثرها عدة تغييرات مفاجئة من جانب دول الحلفاء وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية(٣٧).

كما تم رد الاعتبار لحركة تطهير المعلمين عام ١٩٤٦ ، حيث تم التخلص من الكثير منهم خلال فترة التطهير من عام ١٩٤٩- ١٩٥٠، ولهذا فإن الصيغ التعليمية التي تم طرحها من خلال دول الحلفاء تم إعادة تقييمها. وأوصت اللجنة المكونة من رجال التعليم ورجال الأعمال إلى أن سلطة تأليف الكتب المدرسية وبقية العناصر المتعلقة بالتعليم يجب أن تتحول إلى وزارة التعليم. كما أوصت أيضا أن كل مدينة يبلغ عدد سكانها أكثر من ١٥٠,٠٠٠ نسمة، يجب أن تنتخب مجلساً محلياً لإدارة التعليم والإشراف عليه. حتى أن المجلس الأعلى للتوجيه والذي يجب عليه أن يوجه الوزارة ويقدم لها النصائح والإرشادات الخاصة بالسياسة التعليمية، جاءت قراراته وتوصياته متفقة تماما مع السياسة القومية للتعليم. ولهذا طلب المعلمين من خلال اتحاداتهم وكذلك اليساريين من اليابانيين، بأن يتم انتخاب أعضاء هذا المجلس بدلا من تعيينهم بواسطة وزارة التعليم.

وهكذا أصبحت قضية انتخاب أعضاء مجلس إدارة المدرسة، تأخذ الطابع السياسي بشكل كبير، وأصبح من الصعب التمييز بين السياسات التي تقدمها الوزارة، والتي يتقدم بها المعلمين. وباختصار، فإن النموذج الذي يتقدم به أحد الأطراف يكون على

النقيض من النموذج الآخر. ولهذا أصبحت السلطة المركزية منبع المشكلات والصراع، وتعكس السياسة العامة لما بعد احتلال اليابان، ومن ثم كان على المعلمين أن يستخدموا الطرق المختلفة من الإضرابات، والمظاهرات، والمشاغبات العنيفة في سبيل تحقيق مطالبهم من الديمقراطية ولامركزية الإدارة.

وتدريجياً، بدأت وزارة التعليم توافق على مطلب المعلمين في انتخاب وتشكيل مجالس المدارس، ولكن الوزارة وافقت أولا على فكرة تكوين هذه المجالس بالتعيين، حتى تضمن ولاء هؤلاء المعينين لها. كما أن قرارات المجالس غير نافذة إلا بعد موافقة الوزارة، كما أن للوزارة الحق في رفضها. ومن ثم صدر القانون المنظم لتكوين مجالس المدارس بالتعيين عام ١٩٥٦، وعلى أثره حدثت المظاهرات الطلابية العنيفة لتساند المعلمين، وكانت مطالب هؤلاء الطلاب تتعلق بالتعليم الجامعي وتطبيقاته، والسياسات الحكومية وكيفية اختيار القيادات. وهكذا استمرت الصراعات بين المعلمين وقياداتهم وبين الوزارة حتى فترة الستينات، حينما بدأت الدولة الاهتمام بالمعلمين وأوضاعهم التعليمية والاقتصادية، وتوزيع السلطات التعليمية بين الحكومية المركزية والمكاتب التعليمية في الأقاليم والمدن والقرى، وبذلك تحقق للمجالس المدرسية شرعيتها في الإدارة والإشراف. وأصبحت المهام الأساسية لوزارة التعليم تنحصر في عملية التنسيق والتكامل بين الإدارات التعليمية على المستويات المختلفة للنهوض بالتعليم على جميع المستويات، والإشراف الإداري على بعض المعاهد والمؤسسات على المستوى القومي. كما أن للوزارة الحق في التوجيه والإرشاد للسلطات المحلية، ولها الحق في إصدار التقارير الدورية للمطالبة بالتعديلات أو التغييرات. كما أن الوزارة مسئولة أما رئيس الوزراء ووزراء الدولة الذين يتكون منهم مجلس الوزراء المعين بواسطة المجلس القومي للتشريع[٣٨].

وفي داخل الوزارة يوجد نائبان للوزير، أحدهما للشئون البرلمانية، والآخر للخدمات والعمل الإداري بالوزارة. كما أن كل المجالس والأقسام والوحدات الإدارية الداخلية بالوزارة مسئولة أمام الوزير، والذي بدوره يكون على اتصال بمجالس المدن والمحليات من خلال الموجهين والمتخصصين في المواد المختلفة، حيث يضيفون الصيغة الرسمية على هذه المجالس وتقديم النصيحة والإرشادات لها، هذا إلى جانب المؤتمرات

والندوات التي ينظمها الموجهون والتي يحضرها المعلمين ورؤساء المجالس التعليمية، حيث يصدرون دليل العمل، واللوائح المنظمة لكل المعلمين في مختلف تخصصاتهم.

وفي داخل الوزارات عدة إدارات ذات وظائف تربوية محدودة، حيث تم تنظيم الوزارة خلال فترة الاحتلال عدة مرات . وفي عام ١٩٧٨ كان التنظيم الوزاري يضم المكاتب التعليمية والأقسام والإدارات التالية :

١- سكرتارية الوزير، والمسئولة عن الأفراد والعلاقات العامة، والميزانية والتخطيط والبحوث والإحصاءات.
٢- مكتب التعليم العالي، المسئول عن التخطيط، والجامعة، والتعليم الفني، والتعليم الطبي، وإعداد المعلمين، والعلاقات الطلابية.
٣- مكتب الشئون الاجتماعية للتعليم، والمسئول عن الأوضاع الاجتماعية والشباب والمرأة والأجهزة والوسائل التعليمية.
٤- مكتب التعليم الابتدائي والثانوي، وهو المسئول عن العديد من الأنشطة مثل التمويل والعلاقات المحلية، ورياض الأطفال، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي الأدنى والأعلى، والتعليم المهني، والخاص، وإعداد الكتب المدرسية.
٥- قسم العلوم والعلاقات الدولية، ومهمته الارتقاء بالعلوم والأبحاث، والمكتبات، والعلاقات الدولي والتبادل بين الدول.
٦- مكتب التربية الرياضية، وهو المسئول عن الأنشطة الرياضية المختلفة، الصحة المدرسية، والوجبات الغذائية للمدارس.
٧- مكتب الشئون الإدارية، وهو المسئول عن المدارس الخاصة، ووسائل الترقية والتنظيمات والمباني.

كما أنشأت الوزارة أجهزة الخدمات والتوجيه على مستوى عال لتعطي النصائح والتوجيهات وتقدم المنح والمساعدات إلى الجهات المختلفة والمكاتب التعليمية المحلية.

كما يتبع الوزارة حوالي ٩٤ مكتبا استشاريا، منها المكتب الاستشاري المركزي للتعليم. والمكتب الاستشاري للخدمات التعليمية مثل المناهج، والعلوم، والجامعات، والتعليم الفني. كما أن الوزارة على اتصال ببعض الهيئات الخاصة بالثقافة والشئون الترفيهية والتي تقدم خدمات تتعلق بالفنون الحرة، والدين، واللغة اليابانية[٣٩].

تمويل التعليم في اليابان:

تؤكد معظم المصادر اليابانية وغيرها، أن نسبة كبيرة من الدخل القومي تصرف على التعليم منذ عهد الامبراطور ميجي Miji ١٨٦٨، وذلك بسبب **التحول الاقتصادي** السريع، وما ترتب عليه من النمو السريع **في شتى المجالات بعد عام ١٩٥٧. ولذا كان** الإنفاق الكبير على التعليم هو الذي قاد الدولة **إلى بناء قاعدة واسعة من المفكرين** والخبراء والفنيين، والذين استطاعوا أن يحلوا محل الخبراء الأمريكيون عندما تخلت أمريكا عن اليابان وغيرت من سياستها الخارجية نحو التدخل المباشر في كل الشئون اليابانية . كما أن التعليم العالي في اليابان ساعدها على أن تتحدى باقتصادها المتقدم كل الاحتكارات العالمية وخاصة الدول الصناعية الغربية.

كما ظهرت نتيجة الإنفاق والاستثمار في التعليم على المستويين الأول والثاني، حيث بمجيء عام ١٩٧٠ كانت نسبة الذكور والإناث بين الفترة العمرية من ١٥-٦٤، والذين حصلوا على التعليم الثانوي والتعليم الجامعي حوالي ٥٠%.

كما أن النمو السريع في التعليم العالي ظهرت آثاره واضحة على التنظيم والبناء التكنولوجي والعمالة المدربة. ففي عام ١٩٧٠ على سبيل المثال كان هناك أقل من ٢٠% ممن يعملون في المهن المختلفة لم يستكملوا التعليم الثانوي العالي.

كما هو الحال في الكثير من الدول، فإن تمويل التعليم في اليابان معقد ومركب، ومصمم لتقديم خدمات تعليمية متساوية كلما أمكن ذلك، وفي نفس الوقت يسمح للأسرة أو الوالدين بتقديم خدماتهم المباشرة من النفقات التعليمية لأبنائهم حسب رغباتهم.

ومن الحقوق الأساسية لأفراد الشعب الياباني أن التعليم الأساسي يقدم مجانا للتلاميذ، على الرغم من أن الوالدين يدفعان بعض النفقات والتي تصل إلى حوالي ٧٠ جنيها أسترلينيا للمرحلة الابتدائية، وحوالي ١٠٠ جنيها استرلينيا المرحلة الثانوية الدنيا، وحوالي ٢٤٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الثانوية العليا. وهذه المصروفات التي يدفعها الآباء تمثل حوالي ١١% قيمة الإنفاق الكلي على التعليم الابتدائي، ١٥% من قيمة الإنفاق الكلي على المرحلة الثانوية الدنيا ، وحوالي ٥ر٢٣% من الإنفاق الكلي على المرحلة الثانوية العليا[٤٠].

وعلى الرغم مما يدفعه الآباء وهو يمثل نسبة قليلة جدا مما ينفق على التعليم في اليابان، فإن التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا يعتبر مجانا من الناحية الرسمية باستثناء بعض المصروفات التي يدفعها الآباء والمتعلقة بالمواصلات والنشاطات التعليمية الإضافية. أما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا فهي عالية ومعممة على جميع المدارس الثانوية في أنحاء الدولة. وفي عام ١٩٧٨ كانت هذه المصروفات حوالي ٠٠٠ر٣٦ ين ياباني والتي تساوي ١٧٧ جنيها أسترلينياً. بينما تصل مصروفات المدارس الخاصة بالشكل التقريبي حسب إحصائية ١٩٧٨ حوالي ٠٠٠ر١٥١ ين ياباني أو ما يعادل ٥٨٩ جنيها استرلينياً.

ويرتفع الدخل القومي ونسبة الإنفاق على التعليم بواسطة الضرائب والقروض على المستوى القومي أو على مستوى المقاطعات ثم المحليات والبلديات. ففي عام ١٩٧٦ وصلت نسبة هذا الدخل من هذه المصادر إلى ٤ر٧٤$ على المستوى القومي، ٦ر٥٢% على مستوى الولايات والمستوى المحلي. ومن ثم أصبح نصف ما ينفق على التعليم تقريبا يقدم بواسطة الإعانة القومية وهذا يختلف إلى حد كبير مع ما يتم في الولايات الأمريكية، حيث تدفع الحكومة الفيدرالية أقل من ١٠% من قيمة الإنفاق على التعليم والباقي من حكومة الولاية، وهذا بالطبع يعود إلى طبيعة النمط الإداري في كلا الدولتين(٤٤).

ويوجد في اليابان كما هو الحال في بقية الدول الأخرى اختلاف في طريقة تمويل المستويات التعليمية المختلفة من المستوى الأول الإلزامي وحتى مستوى التعليم الجامعي. فمن الشائع أن المرحلة الابتدائية يتم تمويلها محلياً، بينما المرحلة الثانوية والعليا يتم التمويل عن طريق المستوى القومي أو الحكومة الفيدرالية. أما في اليابان، فإنه على وجه التقريب تقوم الحكومات القومية بالإنفاق الكامل على التعليم الإلزامي والتعليم العالي من خلال المنح التي تقدمها للكليات والجامعات وجزء من الإنفاق يذهب إلى المتاحف القومية، ومعرض الفنون ومعاهد الأبحاث وبعض المساعدات للمدارس الخاصة.

والمساعدات المالية للمستوى المحلي تنفق على المرتبات، وبناء المدارس، والأجهزة لرياض الأطفال ، والتربية الاجتماعية، ومساعدة الأطفال المحتاجين، والأطفال

في المناطق المحرومة، بإتاحة الفرص التعليمية المختلفة ومدارس بعض الوقت والتعليم بالمراسلة بالنسبة للمرحلة الثانوية. ومن خلال الضرائب المحلية المتعددة الصور فإن الحكومية القومية تقسم بعدم التساوي في المصادر وأوجه الإنفاق من منطقة لأخرى، وجزء من هذه الضرائب المحلية ينفق على التعليم.

أما المساعدات والمنح والميزانيات التي ترسل للولايات إلى جانب ما يتم تحصيله من الضرائب على مستوى الولاية، فإن كل ذلك يتم صرفه على المكتبات والمدارس الثانوية العليا بالولاية ومدارس التربية الخاصة للمكفوفين والصم وغيرهم من المعوقين، وكذلك مدارس البلديات أو المحليات بدءا من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية الدنيا. كما تقدم الولاية مرتبات المعلمين إلى جانب مشاركتها للسلطات المحلية والبلديات في الإنفاق على التعليم الابتدائي ومرحلة الثانوية العليا. كما تشترك السلطات المحلية والبلديات والولاية في تمويل التعليم بمقدار الثلثين والثلث الباقي من جانب الحكومة القومية.

وعلى وجه العموم، وكما هو متوقع، فإن أكثر من ثلثي الإنفاق التعليمي يذهب للمرحلة الإلزامية، حوالي الخمس للتعليم الخاص، على الرغم من أن نسبة الإنفاق أو المصروفات بالنسبة لكل تلميذ تتحدد إلى نسبة الدخل للأسرة فيما يتعلق بالتعليم في الكليات الفنية. وحوالي خمس الإنفاق القومي يتم توجيهه للمدارس الخاصة Private وأخيرا، فإنه منذ عام ١٩٦٥ وحتى الآن فإن نسبة الإنفاق من جانب الحكومة [illegible] القومي آخذة في الانخفاض، على الرغم من زيادة تحكم وسيطرة وزارة التعليم [illegible] أصبحت السلطات المحلية والبلديات تنفق على التعليم بنسبة تجاوزت ٥٠% من قيمة الإنفاق الإجمالي، حيث يشمل هذا الإنفاق عل المصروفات المتعلقة بالعملية التعليمية دون المرتبات وكذلك الإنفاق الكامل على المدارس المحلية للمستوى الأول وكذلك المطالب بالتربية الخاصة ومدارسها المتنوعة(٤٢).

الخاتمة:

تعتبر اليابان مثالاً حياً وممتازاً –في ضوء المنظور التاريخي الحديث – لكيفية تطبيق أسلوب حل المشكلات Problcm - Solving Approach في التربية المقارنة. لأن استسلام القوات اليابانية عام ١٩٤٥ كان كارثة كبيرة، ولذا فإن التغيرات التي أحدثتها

اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء والتي احتلت اليابان كانت غير واضحة إلا أنها كانت عميقة. فالاستسلام والاحتلال والإجراءات اللاحقة له في اليابان لم تحول الاعتقادات العميقة والأصيلة في الشعب الياباني، الذي كان في وقت ما يتوقع منه إدارة النظام السياسي والتعليمي غير المألوف لليابانيين. وهناك مثالين لتوضيح المحاولات التي تمت من أجل إحلال الأفكار والمبادئ الغربية محل الأفكار والمبادئ اليابانية نظريا وعمليا:

١- الخطة الأمريكية لتطبيق نظام التعليم المشترك على الرغم من الاتجاهات العميقة عند اليابانيين بالنسبة لدور المرأة الحقيقي أن تكون زوجة أو أما مثالية. وكان من المقبول من جانب اليابانيين أن يرسلوا بأبنائهم إلى مدارس منفصلة (بنين-بنات) وأن يتفق مع الرغبة الواضحة من جانب الفتيات اليابانيات لتعلم الفنون المنزلية التقليدية المشهورة. ومن أمثلة ذلك: التدريب على حفلات الشاي في المدارس الخاصة ومقررات الأعمال المنزلية في الكليات المتوسطة وكيفية تنسيق الزهور تعتبر من الأعمال النسائية المرغوبة.

٢- المثال الآخر، فهو يتعلق بأزمة التقاليد التي تواجه الأفراد في اليابان، فهل يحترمون أو يخضعون للضمير للشخص ذو المكانة العالية. ولهذا فإن هناك خلافات وصراعات ملحوظة في مجال العلاقات في اليابان بين المؤيدين لوزارة التعليم والمؤيدين لاتحاد المعلمين الياباني، والذي يمكن توضيحه بمعرفة إلى إلى حد يمكن لكلا الفريقين أن يتبع القادة المحددين والمعروفين والغير قابلين للجدل أو الخلاف.

وحل هذا الصراع والخلافات في المجتمع الياباني خلال السنوات الثلاثين الماضية يقدم الدليل الهام لرجال التربية المهتمين بالسياسات الناجحة، لتحديد المشكلات في مجتمعات قومية معينة. واليابان ما زالت مجتمعا متمسك أفراده بتقاليدهم وضمائرهم من خلال طبيعتهم القومية واعتزازهم بتقاليدهم وأخلاقهم وذكائهم وتقدمهم الاقتصادي. كما أنهم يحاولون الابتعاد عن الوقوع في أخطاء الماضي وليصبحوا أعضاء مقبولين في المجتمع العالمي. ومن ثم كان تطور النظام التعليمي تحت تأثير رجال التعليم اليابانيين يوضح إلى أي حد يواجهون المشكلات التي تعتبر شائعة في العديد من الدول، وتحاول تلك الدول الاستفادة بالآراء والحلول التي قدمتها اليابان لحل مثل هذه المشكلات.

المراجع:

١ -حسين جمال الدين حرب، دراسة مقارنة لنظام التعليم في الهند واليابان، كلية التربيـــة، جامعة المنيا، ١٩٨٥، ص ١٩١، ١٩٢.

٢ - عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القـــاهرة، ١٩٧٨، ص ٣٤٨.

٣- المرجع السابق، ص ٣٤٩-٣٥٠ نقلا عن:

- ارثر بتدمان، اليابان الحديثة، ترجمة وديع سعيد، مراجعة رفاعة الأنصـــــاري رقـــم (٢٢٢) من سلسلة الألف كتاب، الأنجلو المصرية ص .

٤- حسين جمال الدين حرب ، المرجع الأسبق ، ص ١٩٤- ١٩٦.

5 - White, M., The Japanese Educational Challing: A Commitment to Children, The Free Press, collier Macmillan publishers, London, 1987, pp. 61 - 62.

6 - B. Holmes, Education in Japan: Competition in a Mass Sustem "Equality and freedom in Education; Goerge Allen & Unain, 1985, p. 209.

7 - Unesco, world survey of Education, V, Educational policy, Legislation and Administration, Unesco, Parris, 1971, p. 667.

8 - B. Holmes, op., cit. p. 212.

9 - Ibid., p. 212.

10 - Ibid., p. 213.

11- Ibid., p. 214.

12 - Ibid., p. 215.

13 - Ibid., p. 215.

14 - Ibid., p. 224.

15 - Ibid., pp. 224 - 225.

16 - Ibid., pp. 226 – 227.

17 - Ibid., p.227.

18 - Ibid., p.228.

19 - Ibid., p.238.

20 - Ibid., pp. 238 – 239.

21 - Ibid., p.229.

22 - Ibid., pp. 229 – 230.

23 - Ibid., pp. 230 – 231.

24 - Ibid., pp. 231 – 232.

25 - Ibid., pp. 232 – 233.

26 - Ibid., pp. 233 – 234.

27 - White, M., The Japanese Educational Challenge, op., cit. P. 68.

28 - Ibid., pp. 66 - 67 .

29 - Ibid., pp. 67 - 68 .

٣٠- حسين جمال الدين حرب، مرجع سابق، ص ٢٤٨- ٢٤٩.

31 - Holmes, B. op., cit., p. 235

32 - Ibid., pp. 235 – 236.

33 - Ibid., pp. 236 – 237.

34 - Ibid., pp.237 – 238.

35 - Ibid., p. 215.

36 - Ibid. , pp.216 – 217.

37 - Ibid., pp.217.

38 - Unesco, world survey, op., cit., P. 669.

39 - Holmes, B., op., cit., pp. 218 - 219.

40 - Ibid., p. 222.

41- Ibid., pp. 222 - 223 .

42- .Holmes, B., op. cit., p. 224.

الفصل التاسع
نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية

مقدمة:

تتميز الصين الشعبية على غيرها من الدول المحيطة بـها، باتساع أراضيـها، وكثرة عدد سكانها، وقدم حضارتها، وشخصيتها القومية المستقلة بسبب بعدها عن مراكز الجذب السكاني أو الإنسان القديم بصفة خاصة، نظراً لتطرفها الجغرافي ومناخـها غير المناسب أو القاري حيث البرودة الشديدة شتاء والحرارة الشديدة صيفاً. ولذلك كانت مركز طرد للسكان بدلا من أن تكون مركز جذب. غير أن هذه البيئة غير المناسبة لسكنى الإنسان كانت سببا مباشرا في تكوين الميراث الاجتماعي للإنسان الصيني القديم حيث تكوين الأسرة والتي لها احترام مقدس عند الرجل الصيني، حيث ولاؤه لـها وطاعته للمسئولين عنها في أدب جم، واستعداده للبذل في سبيلها، والتعب في بنائها ودعمـها. لأن هذه الأسـرة هي التي وفرت له الأمن الذي كان ينشده في أحضان تلك الطبيعة القاسية.

ولذلك امتاز رب الأسرة الكبرى (الدولة) في الصين من قديـم، بأنـه كـان ذا سلطات مطلقة، يستمدها من الخالق مباشرة، فقد كان الإمبراطور يوصف بأنه ابن السـماء بحكم نيابته عن الخالق، ويستمد سلطانه بما يتصف به من الفضيلة والصلاح، ويليه فـي السلطان أمراء أو أعيان، بعضهم بحكم مولدهم، وبعضهم بحكم تربيتهم وتدريبهم ، وهـم يصرفون أعمال الدولة.

ثم يأتي الشعب وواجبه فلاحة الأرض، ويعيـش فـي أسـر أبويـه (الخـالق والإمبراطور)، ويتمتع بالحقوق المدنية، ولكنه لا رأي له في تصريف الشئون العامة[1].

. واتفاقا مع هذا التكوين الأسري وقدسيته عند الصيني القديم، كان اختياره للديانـة الكونفوشية، والتي تدور حول هذا الولاء للأسرة، والذي يعتبر مرادفاً للأخلاق التي دارت حولها فلسفة كونفوشيوس، **حيث تم ترجمة هذا الولاء إلى سلوك عملي تمثل فـي علاقـة الصغير بالكبير ومسئولية الكبير عن الصغير، وعلاقة الأفراد بالأسرة واستعدادهم النفسي لدعمها وصيانتها.**

وتنعكس هذه الأيديولوجية الصينية ، المتمثلة في الولاء للأسرة، بالمفهوم الواسع لهذه الأسرة، ابتداء من الأسرة الصغيرة، وانتهاء بالوطن، تنعكس على التربية الصينية القديمة، والتي تعتبر مسئولية الأسرة أساسا، حيث كانت الأسرة بمثابة المدرسة التي يتعلم فيها الطفل، وكان الأب والأم هما المعلمين فيها، وكانت القدوة الصالحة والسلوك العملي، هما طريقتي التدريس قبل الكلام النظري، حتى عندما تطورت أمور المجتمع الصيني القديم، بحيث صارت المدرسة ضرورة اجتماعية ظلت الأسرة هي المسئولة عن تربية أبنائها[٢].

وعلى الرغم من وجود ديانتين في الصين الشعبية هما البوذية Buddhism والكنفوشية Confucianism ثم الديانة الماوية Maoism إلا أن الدين لم يلعب دوراً رئيسيا في التقاليد والثقافة الصينية. حيث يعتبر المجتمع الصيني أن كلا من الديانة الكنفوشية والبوذية نظاما فلسفيا على الرغم من أن لكل منهما شعائره الدينية المستقلة. إلا أن المعبد الكنفوشي على صلة وثيقة بالنظام البيروقراطي الإمبراطوري، ويعتبر بمثابة المنفذ والراعي لأراء الإمبراطور. بينما البوذية كان لها انتشارها الكبير وتأثيرها الواضح في فترات معينة، وكانت على ارتباط كبير وتنسيق مع الآراء الماوية، ولهذا فإن الكثير من المعابد كانت تضم الديانتين البوذية والماوية.

ثم جاءت الديانة المسيحية إلى الصين على يد أهل الغرب وخاصة في القرن التاسع الميلادي حيث كان لها تأثير قليل على هذه المناطق. ولكن التأثير الحقيقي للديانة المسيحية في الصين بدأ على يد جماعة الجزويت Jesuits في القرن السادس عشر وخاصة مع الكشوف الجغرافية. وكان القرن التاسع عشر هو الفترة الرئيسية التي ظهرت فيها المذاهب المسيحية بوضوح في الصين، وخاصة الكاثوليك والبروتستانت، حتى وصل عدد السكان المسيحيين في الصين من ٣-٤ مليون نسمة. وعلى الرغم من قلة هذا العدد، ألا أن تأثيره على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية كان كبيراً، لا سيما في فترة تحديث الصين. .

كما جاء الإسلام إلى الصين في القرن السابع الميلادي ، وهو الديانة التي يدين بها حوالي ١٨ أقلية صينية، بالإضافة إلى عدة ملايين من الصينيين الأصليين، أو أصحاب الثقافة والتقاليد الصينية الأصلية، وخاصة في أقصى الغرب من الصين.

ومنذ ثورة التحرير عام ١٩٤٩م، أكد الدستور الصيني على حماية المعتقدات الدينية وحريتها، ولكن في نفس الوقت كان المذهب الإلحادي هو المذهب الرسمي للدولة والذي كان يؤكد عليه النظام التعليمي في الصين[٣].

وكما كان هناك مفكرون يابانيون، رأوا ضرورة الاتصال بالحضارة الغربية، ونقلها إلى اليابان، واعتبار ذلك ضرورة وأمن قومي للبلاد، كان هناك مفكرون صينيون، رأوا الاتصال بنفس الحضارة الغربية ونقلها إلى الصين وأهمهم الدكتور هوشيه Dr. Hushih، والذي أدرك أن تقدم الصين عن طريق الحضارة الغربية يتوقف على إدخال المعرفة الحديثة، ونشرها بين الناس العاديين، الذين كان ٨٥% منهم أميين، وأنه لتحقيق هذا الهدف، فإنه لابد من البحث عن وسيلة جديدة للتعليم. كما رأى أنه لابد من تغيير اللغة الصينية، لتكون تفاهم واستعمال يومي، وقام بإجراء التعديل اللغوي في الكتابة[٤].

ومثل ما حدث في اليابان، لم تلجأ الصين إلى الحضارة الغربية لتمحي بها شخصيتها وطابعها القومي، بل اتجه الصينيون إلى مافى الحضارة الغربية من منجزات علمية وتكنولوجية، ولا تعارض بينها وبين الشخصيات القومية المستقلة، لذا سعت الصين إلى الحضارة الغربية في إطار من العقيدة الكونفوشية، والتي تهدف إلى خلق الإنسان الصالح بمعناه الأخلاقي. وقد أجهدت الصين نفسها في البحث عن تحديد الكمال بالبحث عن نمط للدولة، قوامه الأسرة، والتقاليد الأسرية، وعلى ذلك فإن ذلك التعليم الغربي لم يوظف كثقافة تؤثر في الحياة وفي الأخلاق، بل كسلاح اقتصادي وسياسي، تستخدمه الصين كافة.

ولذا ركزت الصين جهدها بعد ذلك على الولايات المتحدة الأمريكية، ورأت فيها تحقيق آمالها، حيث وصلت الصين إلى اقتناع بأن الولايات المتحدة ومن وجهة نظر التربية، هي أفضل النماذج التي تقتدي بها. ولهذا كانت الأسس التي قام عليها التعليم الصيني الحديث مبنية على النموذج الأمريكي. حيث كان يسير هذا النظام منذ العشرينات من القرن الحالي على نمط النظام الأمريكي في شكله العام ٦-٣-٣[٥].

وعلى الرغم من اتجاه الصين إلى النمط الثقافي والتربوي والعقائدي الغربي الذي يحتفظ من جانبها وخاصة فيما يتعلق بالشخصية القومية، إلا أن قيام الثورة البلشفية

في جارتها الشمالية (الاتحاد السوفيتي) عام ١٩١٧م، كان من القوة والتأثير الكبير علـــى فكر الشباب والطبقات المطحونة في المجتمع الصيني وخاصة العمال والفلاحين ممـــا أدى إلى قيام الحركات التحريرية حتى جاءت الحركة الرئيسية والمدعومة بالقوى الشعبية علـى يد الزعيم الروحي للصين ماوتسي تونج Maotse-Tung عام ١٩٤٩م، حيث انتشـــرت دعوته وأراءه بين العمال والفلاحين بطريقة مذهلة، وفقا للنمط السوفيتي من حيث التنظيـم السياسي والاقتصادي والتخطيط التعليمي وخاصة على المستوى الجامعي.

ومنذ عام ١٩٥٧م، وبدأ النموذج الصيني والتابع لفكر ماوتسي تونج يأخذ طريقه إلى الحياة العملية، ومن ثم بدأ التعليم الصيني يتذبذب بين التركيز علـــى خـــبرة الاتحـــاد السوفيتي والاهتمام بتصحيح الأوضاع السياسية والاجتماعية الموروثـــة والتـــي ظـــهرت بطريقة واضحة خلال الثورة الثقافية في حقبتـــي الســـتينات والسبعينـــات ١٩٧٦/٦٦م. والنموذج الذي قدمته الثورة الثقافية في الصين الشعبية، كان يركز على تعليـــم الريـــف، حيث البداية مع الفلاحين ومشاركتهم في بناء الدولة من خلال الإمكانات والأفكار المحلية، وليس اعتمادا على الأموال أو الأفكار المستوردة من العالم المتقدم. هذه الأفكار الماويـــة أيقظت الكثير من دول العالم الثالث التي كانت وما زالت تصارع من أجل التحـــرر مـــن قيود الارتباط بالدول الأخرى والاعتماد عليها[٦].

أهداف التعليم في جمهورية الصين الشعبية:

ولمناقشة النظام التعليمي في الصين في حقبة الثمانينـــات، يتضـــح للـــدارس أن القواعد العرفية والتقاليد التي وضعها ماوتسي تونج، والمؤيدين أو المعارضين لـــه، قـــد لعبت دوراً قيادياً في وضع السياسات التعليمية. كما أن التحولات خـــلال الثلاثيـــن ســـنة الماضية، ساعدت على وضع هذه السياسات في هذا المنظور الفكـــري. وبـــالنظر إلـــى المبادئ العامة التي وضعها ما و، والمبادئ التعليمية، نجدها جامدة وغير مرنة ولا يمكـــن تعديلها أو تحقيقها وفق الأوضاع الصينية القائمة. وعلى الرغم من ذلـــك يمكـــن تحديـــد مجموعة من المبادئ والأهداف العامة والتي ما زالت قائمة وساكنة، ولم تتغير منذ فـــترة طويلة، لأنها على مستوى عالٍ من التجريد، ولهذا يمكن أن تتفق وأي سياسة تعليمية بديلة - أو مختارة[٧].

أن النظام التعليمي الحالي في الصين له أصوله في الأيديولوجية الشيوعية الصينية، والتي تعتمد على الماركسية اللينية، وأفكار ماوتسي تونج، حيث يقدم هذا التعليم نموذجا أيديولوجيا يحدد الأهداف التعليمية الخاصة والعامة.

كما أن المفاهيم الأساسية للمادية الجدلية تتمثل في التكامل أو الوحدة بين النظرية والتطبيق، وفكرة المساواة بين أفراد المجتمع في الحصول على البناء العقلي، وفق ما يحدده القادة الصينيون في خططهم لتطوير النظام التعليمي والذي سوف يساهم بدوره في هذا البناء القومي.

وجوهر أو حقيقة طبيعة التربية الشيوعية، هو الأهمية القصوى للتزاوج بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية، بالإضافة إلى إدراك أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم كنظام اجتماعي مع بقية النظم، حيث يسهم بشكل حقيقي في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. وهكذا يبدو واضحاً من خلال خصائص هذا التعليم في الصين، إن التعليم في النظام الشيوعي هو سياسي بالدرجة الأولى.

والمبادئ الأساسية للتعليم تمثلت في البرنامج الشامل والعام سنة ١٩٤٩م قبل وضع دستور ١٩٥٤م. ولكنها بشكل عام كانت تحتوي على الخطوط الأساسية لفكر ماوتسي تونج. حيث أن أهداف الثورة تتجه إلى بناء مجتمع جديد وإيجاد مكانة جديدة للأمة الصينية(٨).

وكما جاء في البرنامج العام، وفي مواده بين ٤١- ٤٩، فإن على الحكومة أن تحاول بناء ثقافة ديمقراطية جديدة ، وأن تَصنع نظاماً قومياً للتعليم على المستوى العلمي والشعبي. ومن أهم وظائفه، رفع المستوى الثقافي لأفراد الشعب، وتدريب وتعليم الأفراد للعمل والبناء القومي، وتصفية النظام الإقطاعي، والأيديولوجية الفاشية، وتحقيق مشاعية خدمة الشعب.

والتعليم في ضوء ذلك، لم يكن حقا للجميع فقط دون النظر إلى الجنس أو الأصل، ولكنه أيضا كان بمثابة أداة هامة وفعالة لتحريك الشعب من قضية الصراع الطبقي إلى استمرارية الثورة، ولإدراك وفهم معنى وقيمة البروليتاريا، وجعلها قوام التفكير العقلي، وهذا جوهر فكر ماوتسي تونج.

ولقد حدد ماوتسي تونج في العامين ١٩٥٨/٥٧م، الأهداف التي يجب السعي لتحقيقها بواسطة الثورة التعليمية، حيث أكد على أن التعليم يجب أن يكون لخدمة السياسات البروليتارية، وأن يكون مقترنا بالعمل الإنتاجي، وفي قدرة كل فرد أن ينمو اخلاقيا وعقليا وجسميا، وأن يصبح عاملاً ماهراً وعلى وعي بالثقافة الشيوعية. ولذا كانت أولويات التطور التعليمي من أجل:

١- المساواة أو تكافؤ الفرص التعليمية.
٢- مد الخدمة التعليمية لجميع العاملين في الدولة وفي مختلف مجالات العمل وضمهم للمدارس بمستوياتها المختلفة.
٣- تقديم تعليم فني ومهني من خلال تقديم السياسات التعليمية الثورية للأذكياء والنابغين. وكان يتوقع أن يقوي ويعزز النظام القومي التعليمي المستقل وأن يقابل احتياجات الخطة السياسية والاقتصادية بتقديم الأعداد المطلوبة من المتعلمين والخبراء والعمال والذين يقومون بعمليات بناء وتأسيس الشيوعية(٩).

ومنذ قيام الجمهورية الصينية عام ١٩٤٩م، وعلى الرغم من بعض النجاحات التعليمية. فإن العديد من المشكلات ما زالت قائمة. ولهذا فإنه من الصعوبة بمكان في ظل النظام التعليمي القائم في الثمانينات أن يقابل الاحتياجات الخاصة بالتنمية على المستوى القومي كما حددها قادة الصين. أن التغيير المتواصل في سياسة التعليم الصيني خلال السنوات الثلاثين الماضية لا تعكس فقط عدم الاتفاق والتطابق بين القيادات، بل أيضا تعطي مؤشرا على عدم الاستقرار في التطور التعليمي.

وخلال فترة إعادة التنظيم بين عام ١٩٤٩م و١٩٥٢م، كان التغيير والتجديد متمسكاً بالشمولية في محاولة للتغلب على الاختلافات الثلاث الرئيسية في المجتمع الصيني، وهي الاختلاف القائم بين المدينة والريف، وبين العمال والفلاحين، ثم بين العمل العقلي والعمل اليدوي. هذه الأفكار والقيم أسهمت في تقديم توضيح وإدراك ما يدور في المجتمع ككل وركزت على التغييرات الكمية . كما أن الجهود المبذولة كانت تدور حول تعديل نموذج ينان(١٠) Yenan Model وتحويره إلى صورة واحدة للأمة ككل، وإقامة عدد كبير من مدارس مينبان(١١) Minpan Schools إلى جانب مدارس العمال والفلاحين مساهمة وتدعيما للنظام التعليمي الرسمي. وكنتيجة منطقية لذلك، فإن الفرص

التعليمية المتاحة زادت داخل الهرم التعليمي وبهذه الطريقة تم التقليل من فرص عدم المساواة التي كانت قائمة في الخدمات التعليمية للأفراد في الحضر والريف. لكن تعديل إستراتيجية التنمية السوفيتية عام ١٩٥٣م والمتمثلة في الخطة الخمسية الأولى، حولت التركيز على الكيف والتحصيل الأكاديمي والتركيز على تطور التعليم بالنسبة للمستوى الثالث أو التعليم العالي في المناطق الحضرية. والمتعصبون للفكر الاشتراكي أو اليساري عام ١٩٥٨م أعادوا السياسة السابقة وفندوا أو وضعوا الأسلوب السوفيتي بوضع السياسات موضع التنفيذ ولكن الحركات التقدمية دعت إلى الاستيقاظ والوعي والحراك الشعبي وتنفيذ نظام العمل والدراسة وعملت بسياسة الباب المفتوح، واستخدام السياسات الشاملة أو كما يطلقون عليها ثلاثة في واحدة[١٢] Three-in-one ونظموا على أساسها المدارس. خلال هذه الفترة بدأت أول مدرسة زراعية متوسطة. وعلى كل حال فإن الأزمة الاقتصادية والكوارث الطبيعية أرغمت القيادة على قبول الكثير من الأساليب المختارة والعمل على التريث في عمليات التوسع وخفض معدلات القبول بالمدارس الابتدائية وفي نفس الوقت التوسع في مدارس وقت الفراغ بدلا من ذلك. كما كان هناك نوعا من المدارس التجريبية للمساهمة في عمليات التنمية والتركيز عليها.

وخلال الفترة من ١٩٦٣م إلى ١٩٦٥، وبناء على التناقض الأيديولوجي بين الإنتاج والثورة، وبين التكامل والتماسك والصراع الطبقي وبين العمل الإنتاجي الذي أصبح واضحا وملموسا وبين الدراسة، ثم زيادة التنوع والاختلاف التعليمي وانقسامه نظامين تعليميين، ونظامين للعمل، أحدثا صراعا بين القوى المختلفة داخل الحزب. وهذا كان واضحا ومعروفا باسم خطى الصراع Two-Lin Struggle[١٣].

الثورة الثقافية والتي بدأت عام ١٩٦٦، أحدثت تغييراً جذرياً بالإضافة إلى عدم الاستقرار للنظام التقليدي الذي كان قائماً. وكان الشعار المرفوع أنذاك هو " هدم القديم وإقامة الجديد Destroy the old and establish the new.

ومن العمليات الثورية الخاصة بالصراعات وعمليات النقد والتحولات، من أجل تحويل النظام الجامد والقائم في المجتمع الصيني، ولذلك اتخذت عدة معايير ومقاييس مختلفة من أجل الفرص التعليمية للمناطق الريفية وتنفيذها لقوة ونشاط عملا بسياسة المشي على قدمين بمعنى أن الشركات والوحدات الإدارية الأخرى في المجتمع كانت

تحث من قبل القيادة الصينية على إقامة المدارس والإشـــراف عليها في بيئاتها المحلية بما يحقق الاحتياجات الحقيقية لهذه البيئات[٤٤].

كما تم تنفيذ سياسة الباب المفتوح من أجل الثقافة الجماهيرية وخاصـــة للعمـــال والفلاحين مقترنة بالخبرات العملية، واختيار هؤلاء الأفراد العاملين للدراسة ليـس فقــط على مستوى المدارس العادية بل أيضا على مستوى المعاهد والتعليم العالي. ومع تكويـــن اللجنة الثورية المعتمدة على الشعار الخاص بثلاثة في واحد والتي تجمـــع بيـــن العمـــال والفلاحين والجنود لإدارة المدارس التعليمية بجوانبها المختلفة. وكانت هنـــاك محـــاولات لتوحيد عمليات التدريس والبحث العلمي والعمل الإنتاجي فـــي المـــدارس علـــى جميـــع المستويات بواسطة قيادات الحـــزب ورجال السياسة والإعلام الذيـــن أصبحـــوا قـــادة ومديرين للشركات والحقـــول. الأكثر من هذا أن مصطلح " النزول إلى الريف " Down to the Countryside. والدعوة إليه يهدف إلى تحول المعلمين والشباب إلى قبول الفكر البروليتاري. حيث كان مطلوبا منهم أن يعملوا في الحقول ومراكز العمل الإنتاجي لبعـض الوقت المحدد خلال كل فصل دراسي. بالإضافة إلى أن فترة الدراسة انخفضـــت مـــن ٦ سنوات إلى ٥ سنوات بالتعليم الابتدائي ومن ٦ سنوات إلـــى ٥ أو ٤ ســنوات بـــالتعليم المتوسط، ومن ٤ إلى ٣ أو ٢ بالنسبة للتعليم العالي والجامعي. كما أن عدد الموضوعات انخفض أيضاً، فكانت الأولويات لدراسة نظريات الثورة. كما أن كل امتحانات القبول قـــد ألغيت، وأدخل نظام امتحانات الكتاب المفتـــوح Open-Book Examination وكـــانت المحاولات والخطط تهدف إلى التكامل بين النظرية والتطبيق وتنفيذ ذلك خـــلال المنـــاهج الدراسية. وكانت فكرة الثورة التعليمية، أن يجعل الجميع (المعلمين والطـــلاب والعمـــال والفلاحين وغيرهم في حركة ثورية ضد الصراع الطبقي من أجل الإنتاج والصراع علـــى الخبرات العلمية)[٤٥].

وبمجيء عام ١٩٧٥م، كانت الانتقادات شديدة وكثيرة حـــول هـــذه التغييـــرات الثورية، وكان النقاش الكبيرة حول الثورية في التعليم يرتكز على قضية مؤداها، أنـــه إذا لم يرتفع المستوى الأكاديمي، فلا يمكن للصين أن تصبح دولة متقدمة أو حديثة صناعيـــا حتى نهاية القرن العشرين. ومباشرة بعد موت ماو عام ١٩٧٦م وفـــي أعقـــاب تصفيـــة عصابة الأربعة تحت القيادة الصينية الجديدة هيوجوفينج، فإن السياسات الجديدة ظـــهرت

في خريف عام ١٩٧٧ لتحقيق الأهداف التعليمية الأربعة التي حددهــا دنــج اكســبابونج وهي:

١- إعداد وتدريب العلميين والتكنولوجيين ورجال الإدارة والاقتصاد.
٢- رفع المستوى الفني والمهني والعلمي لجميع العمال والفلاحين وبقية العاملين.
٣- دفع التنظيمات الاقتصادية إلى الأمام.
٤- دفع عمليات التنمية للعلوم والتعليم والثقافة إلى الأمام.

وبناء على دستور ١٩٨٧م، كان التعليم قد أعطى أول مهمة له في فترة جديــدة لتدريب أكبر عدد من العمال والمثقفين، وكذلك لرفع المستوى العلمي والثقافي للأمة كلــها وذلك بالتحسين الكبير في كيف التعليم على جميع مستوياته لتخريــج الأفــراد المؤهليــن نظريا وعمليا تحت مظلة المبادئ الأساسية الأربع: الاشتراكية، حكم البروليتاريــا، قيــادة الحزب، ثم الماركسية اللينية وأفكار ماوتسي تونج. كما أن مصطلح المشي علــى قدميــن يجب أن يعاد تفسيره بطريقة مرنة لتحقيق الأهداف السياسية بكل الإمكانات المتاحة[١٦].

السلم التعليمي في الصين:

يتكون السلم التعليمي العادي في الصين من ٦ ســنوات للتعليــم الابتدائــي و ٣ سنوات للحلقة الأولى من التعليم المتوسط، ٣ سنوات للحلقة الثانية من التعليم المتوسط ثــم ٤ سنوات للتعليم الثانوي (الثانوية العليا).

ويسير موازيا لهذا النظام، نظام آخر ومتقدم جدا للتعليم غير الرسمي، وهو ليس للمتفرغين، بل للعاملين بعض الوقت ودارسين في الوقت الآخر. ومؤسسات هذا النظـــام التعليمي غير الرسمي تدار بواسطة مؤسسات مختلفة عن مؤسســـات التعليــم النظــامي الرسمي مثل المصانع والمقاطعات والمجتمعات المحلية وتنظيماتها.

ونظام التعليم في هذه المؤسسات يتم بالمرونة الشديدة، وتتنوع برامجه ومقرراته الدراسية بما يتفق والإنتاج المحلي وحاجة السكان في البيئة المحيطة.

وخلال الثورة الثقافية في حقبتي الستينات والسبعينات، كان النظام التعليمـــــــي الرسمي يعاني من قصور شديد وضعف التكامل بينه وبين العمل الإنتاجي كما هو الحــال

في نظام التعليم غير الرسمي، حيث تم اختصار مدة التعليم الابتدائي فأصبحت ٥ سنوات بدلا من ٦ سنوات، والتعليم المتوسط ٤ سنوات بدلا من ٦ سنوات، والتعليم الثانوي العالي ٢ أو ٣ بدلا من ٤ سنوات. وكان على الطلاب أن يعملوا عاما أو عامين بعد التعليم المتوسط حتى يمكن قبولهم بالتعليم الثانوي. ولكن بعد تغيير القيادات الصينية عام ١٩٧٦م، عاد النظام التعليمي إلى الامتداد والتوسع كما هو الحال٦-٣-٣-٤ حيث استكمل حلقاته تديجيا، كما ظهرت المحاولات لتقديم سن القبول بالتعليم الابتدائي إلى ٦ سنوات بدلا من ٧ سنوات[١٧].

أ- تعليم ما قبل المدرسة:

نظراً لأن معظم النساء في الصين يعملن لمعظم الوقت، فإن خدمات رعاية الأطفال (حضانات) تقدم لهن لرعاية أبنائهن من سن ١٨ شهرا إلى ٣ سنوات، وذلك في مراكز الحضانة ورعاية الأطفال والتي في معظمها ملحقة بمراكز العمل الخاص بالأمهات والمزودة بالمربيات المؤهلات. وحوالي ٥٠% من أطفال المدن يتم رعايتهم بهذه الطريقة، بينما النسبة تقل عن ذلك في الريف. وتفتح الحضانات ومراكز رعاية الأطفال أبوابها من يوم الأثنين حتى يوم السبت من كل أسبوع، ويتم الإنفاق عليها من المال العام ولكن معظمها يتم الإنفاق عليه من الشركات والمؤسسات التي تديرها أو أماكن العمل ، ويقوم الأباء بدفع قيمة وجبات الطعام والتي تصل في مجملها ٤-٦ ين في الشهر.

أما مؤسسات رياض الأطفال فهي أيضا تعمل تحت إشراف نفس المؤسسات أو المجمع المحلي للتعليم، والتي غالبا ما تكون قائمة في المناطق السكنية المزدوجة وهي مزودة بهيئات تدريس معدة لذلك، وذلك لرعاية أطفال المرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات وترتكز المقررات والمناهج الدراسية في هذه المرحلة على جماعات النشاط مثل الغناء، الرقص،،والرسم حيث يتدرب الأطفال على تحمل أداء الأعمال البسيطة مثل تعليق بعض الأدوات والفوط، ثني الأغطية أو مسح الأرض بروح جماعية. حيث يتم تدريبهم على بعض الأعمال، بينما لا يتم تعليمهم وتدريبهم على القراءة حيث يفترض ألا يتم تعليمها في هذه المرحلة إلا أن هناك بعض المحاولات لتعليمهم بعض حروف وأشكال اللغة الصينية دون إكراه وبطريقة اختيارية.

ب- المدرسة الابتدائية:

كانت هناك مجهودات جادة لتعميم التعليم الابتدائي، وبمجيء عام ١٩٧٨م كان هناك حوالي ٩٥% تقريبا من تلاميذ المرحلة العمرية ٦، ٧ سنوات بالمدرسة الابتدائية، بالمقارنة بالنسبة المنخفضة جداً قبل ثورة التحرر والاستقلال حيث كانت ٤٠% من المدن و٥% في الريف. ولذا ارتفعت نسبة القبول في التعليم الابتدائي من ٢٤،٥% مليون عام ١٩٤٩ إلى ١٤٦ر٢٧ مليون عام ١٩٨٠م.

ويهدف التعليم في الصين إلى النمو الأخلاقي والعقلي والجسمي ليصبح الفرد عاملا وهو على وعي اجتماعي اشتراكي وثقافي. ولهذا فإن التربية السياسية تلعب دوراً هاماً بالنسبة للمناهج الدراسية، ليس فقط خلال الفصول الدراسية المتعلقة بهذا الشأن، بل أيضا، خلال السلوك والحياة المدرسية وجميع المواد الدراسية التي يشملها المنهج، وخاصة اللغة والأدب. وأهم الموضوعات الدراسية في المدرسة الابتدائية في السياسة، اللغة الصينية، والمعلومات والمعارف المشتركة والتي تشمل العلوم، والجغرافيا، والتاريخ، والرياضيات، التدريبات الرياضية، الموسيقى والفن. ونظراً لصعوبة اللغة الصينية، فإن الوقت المحدد لها كثيرا في الخطة الدراسية، حيث يصل إلى نصف أو ثلث الوقت المخصص لجميع المواد الأخرى.

وخلال فترة الثورة الثقافية ٦٦/١٩٦٧م، كان هناك اهتمام كبير بتعديل المقررات الدراسية والمناهج المدرسية بحيث تواكب احتياجات البيئات المحلية، ومشاركة الأطفال في أعمال جماعية وإنتاجية، من خلال تطوير الحقول المدرسية الصغيرة ومساهماتهم البسيطة في أعمال الشركات والمصانع تحت رعاية وإشراف المدرسة. وعلى الرغم من أن التركيز على العلم والعمل الإنتاجي برفع المستوى العلمي والأكاديمي بدءا بالمرحلة الابتدائية[١٨].

ومنذ عام ١٩٧٨م وهناك عدد من المدارس المختارة تم اختيارها أو إنشاؤها بغرض تطبيق الاتجاهات الجديدة لرفع المستوى التعليمي للمناطق والأقاليم التعليمية المختلفة من أجل الرقي بالتعليم. ولكن منذ عام ١٩٨٢م فإن هذا الاتجاه تم إلغاؤه بالنسبة للمرحلة الابتدائية.

وفي العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨م كان هناك اهتمام على المستوى القومي في الصين لتأليف كتب حديثة بواسطة وزارة التعليم مصممة لغرض رفع المستوى العلمي. كما بدأ تعليم اللغة الأجنبية من السنة الثالثة أو الرابعة بالمرحلة الابتدائية وخاصة اللغة الإنجليزية واللغة اليابانية.

جـ- المدارس الثانوية:

ازداد الإقبال على المدارس الثانوية من مجرد واحد مليون عام ١٩٤٩م إلى حوالي ٥٨ مليون عام ١٩٨٠م. وكانت نسبة القبول في منتصف السبعينات حوالي ٨٠-٩٠ من المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية التحقوا بالمدرسة المتوسطة، في مقابل ٦٠- ٧٥% للمناطق الريفية. ولكن نسبة قليلة من هؤلاء من كان في مقدورهم استكمال سنوات التعليم الثانوي، سوى ثلاث سنوات فقط بدلا من ٦ سنوات بالمناطق الحضرية(١٩).

التعليم العالي في الصين الشعبية:

تم التوسع الكبير في التعليم العالي في الصين، حيث ارتفع عدد المتقدمين من ١١٧,٠٠٠ عام ١٩٤٩م إلى ١,١٤٤,٠٠٠ عام ١٩٨٠م . كما تحولت الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى إلى مراكز حيوية للنشاط خلال فترة الثورة الثقافية ولكن معظم هذه الجامعات والمعاهد أغلقت أما أي أنشطة تعليمية في الفترة من ١٩٦٦م وحتى عام ١٩٧١م، ثم أعيد فتح هذه الجامعات والمؤسسات التعليمية مع تخفيض نسب القبول إلى حد ما وذلك خدمة للطبقات العامة وتحقيقا لفلسفة طبقة البروليتاريا وسياستها. وعلى كل حال ومنذ ١٩٧٦م، فإن السياسات المتبعة في الصين كانت تشبه إلى حد كبير ما كان قائما في فترة الخمسينات، حيث التأكيد على الجوانب الأكاديمية ورفع المستوى العلمي. وهناك تنوع كبير في أنماط مؤسسات التعليم العالي في الصين، وتشبه إلى حد ما النظام المتبع في الاتحاد السوفيتي، حيث يوجد عدد قليل من الجامعات الشاملة والتي تقدم مناهج واسعة في الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الأكاديمية . كما يوجد بعض الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية الكبيرة والتي تقدم عدداً كبيراً من العلوم التطبيقية، كما أن هناك معاهد ذات تخصصات دقيقة تدريبات مهنية في بعض المجالات مثل الهندسة والطب وإعداد المعلمين والتمويل والتجارة، واللغة الأجنبية .... الخ. وحتى في المؤسسات الشاملة والبوليتكنيكية، فإن الطلاب يحاولون أخذ كل مقرراتهم ضمن

تخصص واحد تحت مظلة قسم واحد وبنظام صارم وقاس ولكن في إطار تدريب مهني ضيق. والمحاولات في الوقت الحالي قائمة لتضمين هذه المناهج مقررات خاصة بالنظريات العامة، ومحاولة توسيع ثقافة الطلاب التربوية من خلال التكامل بين الأقسام العلمية والتعاون بينهما، والحد من استخدام نظام الساعات المعتمدة في بعض الجامعات. ولكن من الصعب جدا تحقيق هذه الأهداف بالنسبة للمؤسسات والمعاهد التخصصية، ولكن هناك محاولات لإقامة تعاون بين هذه المعاهد في الوقت الحاضر (٢٠).

كما يوجد اهتمام كبير بالتوسع في التعليم العالي في الوقت الحاضر في الصين بالتركيز على الكم والكيف في آن واحد. ومن صور التوسع التي تمت في الصين، هو إنشاء معاهد فرعية للجامعات أو المعاهد الكبرى ذات إدارة مستقلة وميزانية مستقلة تماماً، ولكنها في نفس الوقت يمكنها الاستفادة بالمصادر الخاصة بهيئة التدريس والمكتبات والأدوات والأجهزة في الجامعات والمعاهد الأم. هذه المؤسسات الفرعية يكون الدراسة فيها نهارية والتي تحددها السلطات المحلية، حيث لا تقدم خدمات سكنية لطلابها مثل بقية خدمات التعليم العالي المعتادة معه وطريقة أخرى في عمليات التوسع في خدمات التعليم العالي بالصين، حيث زادت نسبة الإقبال على التعليم العالي بدرجة كبيرة، ومن هنا تم قبول الطلاب لمدة عام واحد لأولئك الطلاب الذين يدرسون في الفترة المسائية والذين لا يعيشون في السكن أو الحرم الجامعي. وفي نس الوقت فإن الاهتمام بالكيف كان له وزنه من خلال تحديد حوالي ٩٦ معهدا مختاراً كان من وظيفتهم الأساسية رفع المستوى العلمي إلى المستوى القومي المحدد في مجالات تخصصهم. هذه المعاهد كان في مقدرتها اختيار معظم الطلاب الموهوبين والأذكياء من جميع أنحاء الدولة..ولهذا فإن هذه المعاهد نالت أولوية كبيرة في مجال التمويل والبناء والإنشاء(٢١).

الدرجات العلمية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في الصين:

.لأول مرة ومنذ ثورة التحرير الصينية، فإن الصين اعتمدت نظاماً لمنح الدرجات العلمية، حيث كانت أو دفعة للبكالوريوس والليسانس عام ١٩٨٢م. وقد تم إنشاء مؤسسات التعليم العالي تقدم مقررات دراسية لمدة أربعة أعوام وعلى مستوى علمي يمكنها من منح درجة علمية، كما حددت ذلك اللجنة الأكاديمية للدرجات على مستوى الدولة . **وكان حوالي ٤٥٠ مؤسسة علمية من ٦٧٥ مؤسسة هي المؤهلة لمنح هذه الدرجات العلمية المعترف بها على المستوى القومي في الصين. كما لا يتم تحصيل رسوم من الطلاب**

بالنسبة للتعليم العالي، بل أن معظم الطلاب يحصلون على رواتب أو مكافآت تغطي احتياجاتهم الأساسية. أما بالنسبة للطلاب الأكثر نضجاً وعمراً والذين سبق لهم العمل لمدة خمس سنوات قبل التحاقهم بالتعليم العالي فإنهم يحصلون على نفس مرتباتهم خلال مدة الدراسة.

ولا تتعدى نسبة الفتيات في التعليم العالي أكثر من ٢٤% من النسبة الكلية للمقبولين، إذا تمت مقارنة ذلك بما كانت عليه هذه النسبة من ارتفاع كبير عن هذا في الفترة الثقافية، حيث كانت هناك أماكن متاحة للطلاب بمؤسسات التعليم العالي. وليس من تفسير لهذا التذبذب في النسبة إلا بالرجوع للتقليد الصينية التي كانت مفروضة على المرأة من خلال علاقتها العائلية وارتباطها الشديد بالمنزل، والدور المتوقع منها، ومن ثم انخفاض نسبتها في دخول الامتحانات التي تؤهل للتعليم العالي(٢١).

المناهج وسياسة التعليم في الصين الشعبية:

يتم وضع المناهج بإقرارها بواسطة الوزارة، كما أن الكتب المدرسية تعد بواسطة المكاتب والأقسام التعليمية على مستوى المحافظات والمستويات المحلية. بالنسبة لرياض الأطفال ثم إقامتها من أجل تزويد الأطفال بالقدرات العقلية والبدنية وإعدادهم للمرحلة الابتدائية. ويتم التركيز في تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب مصحوبة بالنشاطات المختلفة من أجل غرس روح العمل الجمعي في الأطفال واحترام الكبار والسلطات. كما أن رياض الأطفال تكون بمثابة مؤسسة اجتماعية في هذه المرحلة المبكرة من الطفولة ، حيث يتعلم الأطفال عن طريق المنافسات والمباريات، وأداء الوظائف المتعلقة بالمدرسة ومساعدة الآخرين.

وتوضح المعلومات المتاحة عن التعليم في الصين(٢٣)، أن العام الدراسي يمتد لمدة تسعة شهور ونصف، وتتضمن هذه المدة نصف شهر في أعمال بدنية بالنسبة للفصول الرابع والخامس من المدرسة الابتدائية وذلك داخل المصانع أو المزارع الصغيرة.

في التعليم الثانوي العام يتم دراسة ١٤ مقررا دراسي خلال خمس سنوات وتشمل اللغة الصينية، الرياضيات، اللغات الأجنبية، السياسة، الطبيعة، الكيمياء،

البيولوجي، التاريخ، الجغرافيا، المعلومات الأساسية في الزراعة، على وظائف الأعضـــاء والصحة، التربية الرياضية، الموسيقى ثم أخيراً التربية الفنية.

في الحلقة الثانية من التعليم المتوسط (الثانوي) ينقسم الطلاب حسب موضوعاتهم الدراسيـــــة، أما إلى العلوم المتقدمة أو إلى موضوعات الفنون الحرة، والعام الدراســي في هذه المرحلة يمتد لمدة ٩ شهور.

وطلاب الحلقة الأولى من التعليم المتوسط، يتطلب منهم قضاء ٦ أســـابيع فـــي العمل اليدوي كل عام. بينما طلاب الحلقة الثانية يتطلب منهم قضاء ٨ أسابيع في العمـــل الإنتاجي. كل عام أو شهر كل فصل دراسي. والعمــــــل البدني يتم تحديده في هـــذه المدارس باعتباره جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي، وله أغراضه المتعلقة بإيقاظ وعـــي التلاميذ أو الطلاب بأهمية العمل اليدوي واحترامه.

في حالة دارسي بعض الوقت والعمل للوقت الآخر، فإن الغرض منـــها القيـــام بإعمال ضرورية ومطلوبة ويتقاضى الطلاب عليها أجراً، يعود جزء منه إلـــى المدرســـة للإصلاحات المطلوبة.

أما المدارس الثانوية المتخصصة، فهي تـــدرب المســـتويات المتوســـطة مـــن المتخصصية على الإنتاج الحديث. وهناك حوالي ٣٤٧ تخصص لثمان مهن أساسية منـــها ٢٤٢ في مجال الهندسة، ٢٥ في مجال الزراعة، ١١ في مجال الغابات، ١٢ فـــي مجـــال الطب، ٣٤ في مجال التمويل والاقتصاد، واحدة في مجال التربيـــة الرياضيـــة، ٢٠ فـــي مجال الفنون و ٢ في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم.

. والمناهج الأساسية تضم أربعة مجالات أساسية أو مجموعـــة مـــن المقـــررات المطلوبة هي: العلوم السياسية، الآداب العامة، المقرر الرئيسي فـــي مجـــال التخصـــص، مقررات تخصصية. أما الجانب العملي من هذه المناهج يتم تحديده بواسطة المدرســـة أو بواسطة الوحدات المحلية في المجتمع. وتتحدد نسبة ساعات العمل أو الجـــانب التطبيقـــي وفقا لمجالات التخصص. كما أن العام الدراسي يمتد لمدة ١٠ شهور وتمتـــد المقـــررات الدراسية من سنتين إلى أربع سنوات[٢٤].

أما المناهج المشتركة والموحدة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، فإنها توضع بواسطة المركز في العاصمة، بحيث تتحدد خطط الدراسة والمواد الدراسية، والنشاطات المختلفة وفترة الدراسة. والمحاولات الخاصة برفع المستوى العلمي وتوحيده على مستوى الدولة مستمرة لضمان وصول الخدمة التعليمية إلى القاعدة مع ترك جانب من المرونة البسيطة للاختلافات القائمة بين البيئات المحلية حتى تستطيع المدرسة أن تقابل الاحتياجات المحلية.

والعلاقة بين التعليم والعمل المنتج محددة بوضوح للطلاب في مجال النمو الأخلاقي والسياسي التي تمثل الأساس النظري للمناهج. على كل حال، فإن الضغوط الخاصة بضمان استمرارية تقدم الطلاب المتفوقين علميا، أدت إلى زيادة الاهتمام من جانب السلطات الصينية والتي تركز على اقتران التعليم بالعمل، برفع المستوى بشكل واضح وشامل. ولهذا فإن الحوار مستمر حول الوقت المخصص للدراسة الأكاديمية والوقت المخصص للعمل الإنتاجي اليدوي. وهناك عدم إتقان حول الدمج المتكامل بين التعليم الأكاديمي والعمل المنتج من جانب بعض الطلاب.

إعداد المعلم في الصين:

"التطوير والتحسين في إعداد المعلمين يعتبر عاملا أساسيا لرفع المستوى العلمي وتحقيقه والتوسع في التعليم. فالمعلمين في مختلف المستويات داخل النظام التعليمي، يجب أن يحصلوا على إعداد أساسي وأولي. حيث يوجد نمطين من مدارس الإعداد لمعلمي الصغار هما: مدارس النورمال للصغار، ومدارس النورمال الثانوية (وهي مدارس ثانوية مهنية وتخصصية) وكلاهما يقبل الطلاب من خريجي الحلقة الأولى من التعليم المتوسط، وتقوم مدارس النورمال للصغار بإعداد معلمي رياض الأطفال، بينما الأخرى تقوم بإعداد معلمي المدرسة الابتدائية.

والبرنامج الدراسي لإعداد المعلمين يستمر لمدة ثلاث سنوات. وعادة تكون مدارس النورمال وملحقا بها مدارس ابتدائية تجريبية، وكذلك مدارس رياض الأطفال لتدريب المعلمين في مجال التربية العملية. عام ١٩٧٨م كان هناك حوالي ١٦١ كلية للمعلمين وجامعة النورمال، لتقديم برنامج دراسي لمدة ٤ سنوات لإعداد المعلمين

للمدارس المتوسطة (إعدادي وثانوي). وكان هناك برامج دراسية لمدة ٣ سنوات في معاهد المعلمين. وهي تقبل طلابها من خريجي الحلقة الثانية من المدارس المتوسطة. كما يحصل جميع طلاب معاهد المعلمين على منح دراسية. بالإضافة إلى المقررات التربوية النظرية والعملية، فإن التدريب قبل الخدمة يهدف إلى تزويد الطلاب المعلمين بالجوانب السياسية والأخلاقية والثقافية ورفع مستواهم العلمي. أما معلمي المستوى الثالث، حيث المعاهد والمدارس المهنية والتخصصية، فإن المعلمين يتم اختيارهم من خريجي الكليات ومن طلاب الدراسات العليا. حيث يتوقع منهم ليس التدريب فقط، بل القيام بالأبحاث العلمية في مجال التدريس والتخصص[٢٥].

وهناك محاولات من جانب السلطات الصينية لإيجاد توازن بين العمل العقلي والعمل البدني لزيادة تجسيد معنى الدولة الاشتراكية باتخاذ الحكومة العديد من المقاييس لرفع مكانة المعلمين. والمكاتب التعليمية تختار المعلمين وتحدد لكل واحد وظيفته وفقا لتخصصه وقدراته العلمية والمهنية ووفقا لاحتياجات المدارس في البيئة المحيطة. عملية التحويل من مدرسة لأخرى في نفس المستوى وكذلك من مستوى تعليمي لأخر يحتاج إلى موافقة المكتب التعليمي على مستوى المحافظة ومن خلال قسم شئون الأفراد في المناطق المحلية أو البلديات. كما أن المعلمين ليس لديهم الحرية في تغيير وظائفهم، بل عليهم الانتظار حتى تطلب الوحدات الإدارية المحلية وظائف جديدة وبعد موافقة السلطات على مستوى المحافظة.

وكجزء مكمل لعمليات ترقية المعلمين ورفع مستواهم العلمي، فإن المعلمين الذين تم تحويلهم من وظيفة لأخرى أو من وحدة لإدارية لأخرى، فإن عليهم الرجوع إلى مدارس المعلمين الأصلية التي تخرجوا منها أو المدارس التي تتصل بوظائفهم الجديدة. ليتعلموا أو ليمكنوا من مقابلة مطالب وظيفتهم الجديدة، كمعلمين مؤهلين. ولذل فإن هؤلاء المعلمين يعطون وعوداً وضماناً كافية بأنه يمكنهم التحول لتخصصات مهنية بمقدار خمسة أسداس الوقت الذي يقضونه في عمليات التدريس. كما أن المعلمين العاديين يطلب منهم باستمرار الالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية. البرامج المكثفة أثناء الخدمة تعتمد بالدرجة الأولى على الأسس الخاصة بدراسات وقت الفراغ، وهي تتم بصورة مختلفة مثل عقد لقاءين بعد الظهر في الأسبوع، لأن المعلمين يتطلب منهم حضور الاجتماعات بالمدرسة لدراسة السياسة وأن يكونوا مشتركين في المناقشات

الخاصة بالتحويلات، لرفع المستوى التربوي. كما يمكنهم حضور أما برنـــامج تدريبـــي قصير أو برنامج تدريبي لمدة عام كامل (برامج تجديدية وتنشيطية وهي انتظامية وتنظـم بواسطة كليات المعلمين والجامعات أو يلتحقون ببرامج التدريب أثناء الخدمة عن طريـــق المراسلة بواسطة الراديو أو التلفزيون كما أن المعلمين غير المؤهلين أو المعديـــن داخـــل مؤسسات الإعداد ، ولكنهم أعدوا أنفسهم وأصبحوا مؤهلين من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، يجب أن يعترف بهم مكتب التعليم ويمنحهم الشهادات المناســـبة لـــهم. كمـــا أن المعلمين الذين يتم تعيينهم بواسطة السلطات المحلية وغير مؤهليـــن، يجـــب أن يتقدمـــوا للامتحان الذي يعقده المكتب التعليمي بغرض تحديد مستواهم العلمي والمهني، ليس مـــن أجل رفع مستواهم فقط، بل من أجل وضع المهنة تحت إشراف الدولة[٢٦].

الإدارة التعليمية في الصين الشعبية:

التعليم في الصين من أجل خدمة الأفراد، ولكن الحزب الشيوعي الصيني حـــدد اهتمامات الشعب ضمن مفاهيم البناء الاشتراكي. ولقد أظهر دســـتور ١٩٧٨م، أن قـــادة الحزب يعملون في إطار المبادئ الخاصة بمشاركة الجماهير والديمقراطية المركزية ثـــم القيادة الجماهيرية ، وكذلك يجبر أو يسمح للحزب أن يســـيطر ويشـــرف علـــى النظـــام التعليمي كله.

وكانت أول خطوات ماو الإصلاحية الخاصـــة بالمشـــاركة الشـــعبية والقيـــادة الجماعية لمساعدة الحزب على اتخاذ شرعية في اختيار قيادات لمساعدة جماهير الشـــعب. ولذا فإن هناك ثلاثة مبادئ للعمل الجماهيري هي:

١- أن يتم اختيار قادة الشعب من الشعب ولهم، وأن على القادة أن يأخذوا أفكارهم مـــن الجماهير ودراستها ثم عرضها على الجماهير وشرحها وإقناعهم بها حتـــى يتـــأكدوا أنها أصبحت أفكارهم الحقيقية فيضعونها موضع التطبيق، واختيار مـــدى صحتـــها وتعديلها .

٢- سلطة الجماهير غير الحزبية على واضعي السياسات، ونقدهم للحزب في أخطائه في التنفيذ لهذه السياسات.

٣- في التعليم، المفاهيم الأساسية هي الاعتماد على النفس، حيث الاعتماد على المصـــادر الطبيعية في البيئة ومحاولة استخدام شتى الطرق والأساليب الملائمة لتحقيق الأهداف المحددة[٢٧].

وتعني الديمقراطية المركزية في الصين، أنها الديمقراطية المقترنة بدليل عملي على المستوى المركزي، ومن خلال الأفراد الخاضعين للتنظيمات والأقليات الخاضعين للأغلبية ، والمستويات الدنيا الخاضعة للمستويات العليا، والحزب بأكمله الخاضع لقرارات اللجنة المركزية. فالديمقراطية يتم تفويضها للمؤتمرات الحزبية، عندما يتم انتخاب جميع أعضاء اللجان الحزبية بطريقة سرية من بين القوائم التي تحددها اللجان العليا في الحزب. ولضمان تحقيق هذا النوع من الديمقراطية، فإن قائد كل مستوى من مستويات الحزب يجب أن يقدم تقريراً إلى جميع أفراد هذا المستوى حول كل القضايا والموضوعات مثل الخطط ، والبرامج والخبرات المتعلقة بالمستوى الحزبي الذي يقوده . وفوق كل ذلك ، فإن كل الانتقادات الداخلية للحزب توضع موضع الاعتبار باعتبارها حق طبيعي لكل أفراد الحزب. واحترام الخبرات الجماعية ووضعها في الحسبان يجعل القيادة الجماعية مفضلة. لهذا فإن أعضاء وحدة معينة، أو أعضاء الحزب، يتقابلون ويتناقشون للوصول إلى المفاهيم الواضحة وإدراك القرارات التي يجب أن تتحول إلى الأفراد غير الحزبيين في نفس هذه الوحدات أو المستويات المختلفة[٢٨].

بعد موت ماو ١٩٧٦م، تحول التعليم إلى المركزية مرة ثانية، وأصبح خاضعا للبيروقراطية الإدارية على أربعة مستويات: المركز، المحافظات، المقاطعات، ثم التنظيمات المحلية داخل المدن والكوميونات أو الوحدات الإدارية المختلفة. كل مستوى من هذه المستويات الأربع يحكم ويشرف على المستوى الأدنى منه وهو في نفس الوقت محكوم بما هو أعلى منه.

١- المستوى الأعلى في الإدارة هو وزارة التعليم وموقعها العاصمة بكين Peking وخلا لجان التخطيط، فإن وزير التعليم يقدم تقريره وآراؤه مباشرة إلى مجلس الدولة. وفي حالة وضع الأهداف والاتفاق عليها، يتم تحويلها إلى الوزارة والتي بدورها متعاونة مع اللجان التخطيطية، لعمل مجموعة من القرارات التي تحول إلى المكاتب التعليمية بالمحافظة.

الوزارة تنقسم وظيفيا إلى سبعة مكاتب إدارات تحت إشراف الوزير مباشرة وهي: مكتب العلاقات الخارجية والذي **يتعلق بالزيارات الرسمية ويتبادلها بين الصين والبلاد الأخرى. ومكتب التخطيط وهو المسئول عن التخطيط طويل المدى وعلى اتصال**

وثيق باللجان التخطيطية. ومكتب التعليم العالي وهو المسئول بالدرجة الأولى عن التعليم الجامعي. وهو المسئول عن الإشراف والتوجيه والقيادة لكل مجريات الأمور بالجامعات بدءا بالمفاهيم وتطوير للكتب الجامعية واختيار هيئات التدريس والبحوث، ومكتب تطوير التعليم بالمرحلتين الأولى والثانية، والمسئول عن إعداد الكتب، ومراجعة المناهج والخطط الدراسية وتقييم العاملين في هاتين المرحلتين. مكتب الدراسات التخصصية والفنية للمستوى المتوسط والمسئول عن كل ما يتعلق بالجوانب الفنية في المدارس التخصصية. ومكتب العمال والفلاحين، مسئول عن تطوير تعليم الكبار وتنظيم مدارس وقت الفراغ والإشراف عليها . وأخيرا مكتب الاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الأخرى لمعرفة الاحتياجات والمطالب الأخرى خاصة المسئولة عن المؤسسات التعليمية المقامة في إطارها. وهكذا تعتبر وزارة التعليم ومجلس الدولة واللجان التخطيطية بمثابة المركز بالنسبة للمكاتب والإدارات التعليمية خارج العاصمة بكين.

٢- أما على مستوى المحافظات، فإنه يوجد ٦ أقسام مختلفة تؤدي وظائفها المشابهة للمكاتب العليا على المستوى المركزي. فقسم التعليم العالي يدير كل معاهد ومؤسسات التعليم العالي في المحافظة، إلى جانب الإشراف وتوجيه المناهج وامتحانات القبول، وكذلك توفير قادة التخطيط والتنفيذ. أما قسم التعليم الابتدائي والثانوي فله مسئوليات تكمل الأنشطة التعليمية والمناهج الإضافية وتنظيماتها وخاصة منظمات الشباب الشيوعي ومنظمة الحرس الأحمر ومنظمات صغار الجنود الحمر، ضمن النظام المدرسي ببرامجه التعليمية الرسمية. أما قسم العمال والفلاحين فهو يركز على فصول محو الأمية الأساسية، ومقررات المستويات المتوسطة في مجال الزراعة وتقنياتها. أما قسم المناهج فهو يقوم بعقد اللقاءات المستمرة مع المعلمين في مختلف التخصصات لمناقشة المستوى العلمي والأهداف قبل رفع التقارير بها إلى المستوى المركزي بالعاصمة. ويتبقى قسمان آخران هما: قسم شئون الأفراد وإعدادهم واختيارهم للمدارس، ومسئول عن قبول الطلاب. بينما قسم التمويل والميزانية فهو المسئول عن إعداد الميزانية وتوزيعها على المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة. وفي الواقع العملي فإن التنظيمات المختلفة على مستوى المحافظة لها تأثير قليل على التغيير ما عدا دورها في تنفيذ السياسات الموضوعة والمقررة من جانب المستوى الأعلى.

٣- أما بالنسبة لمستوى المقاطعات والمحليات

- The Country Education Office

وهـذا المكتب التعليمي على مستوى البلديات ويقدم خدماتـه بنفـس التصـور السابق للمكتب التعليمي على مستوى المحافظة، ولكن بدرجة أقل او أصغـر. مـا عـدا المكاتب البلدية الواقعة في نطاق العاصمة بكين وشنغهاي وتيانجن، حيث إنها على اتصال مباشر بوزارة التعليم. بقية المجالس البلدية تتصل بمكاتب التعليم بالمحافظـات. اللجـان التعليمية في هذا المستوى مسئولة إداريا عن التعليم الابتدائي والمتوسط. كما يوجد هنـاك مكتب تعليمي مزود بالمختصين لمسئوليات محددة بهم. وهذه المكاتب الفرعية تنتخب مـن بينها فردا لإدارة المدارس الابتدائية المحلية[٢٩].

هذه المستويات الإدارية والتنظيمية للنظام التعليمي تسير وفق عمليات منتظمـة محددة بحيث تكون عملية صنع واتخاذ القرارات في ضوء معايير وإجراءات معروفـة. ويوجد أيضا تقسيم غير رسمي للمسئوليات بين المستوى المركزي ومستوى المحافظـات ومستوى الإدارة المحلية من أجل تحقيق الأهداف القومية على المستويين النظري والعملي بشكل أفضل وبما يتناسب والاحتياجات والظروف المحلية. ولذا هناك نزعة وميول عنـد أفراد الحزب والذين بدورهم مرتبطين بالإدارات التعليميـة المختلفـة أن يشـتركوا فـي صياغة ووضع السياسة ثم الإشراف الإداري على تنفيذهـا خـلال المراحـل الإداريـة والإشرافية المختلفة والتي ليس من الضروري أن تكون تحت الإشراف المباشر لأعضـاء الحزب.

بالإضافة إلى كل ذلك، فإن مشاركة الآباء ضرورية وأساسية في كل وقت فـي تأييدهم للمهنيين بالمدارس. والعلاقات الرسمية والتفاعلات بين المدارس والآباء تنحصـر في نطاق المقابلات العامة (مرتين في العام) بالمدرسة والزيارات المدرسـية بواسـطة المعلمين للتعرف على الخلفية الأسرية. ومن الناحية الأخرى فإن المجتمع المحلي وتحـت إشراف قيادة اللجان الحزبية يكون مسئولا عن مساعدة التنظيمات الطلابية وبناء قصـور الأطفال ومراكز تجمع الجيرة ومساندة وتأييد التربية السياسية والأخلاقية لصغار الشـباب. فمن المهم جدا أن يساهم كل من الأسرة والمجتمع المحلي في عمليات النظـام التعليمـي الرسمي، لتحقيق الأهداف والخاصة "التعديل المستمر ما دام هناك تغيير أو تحـول فـي السياسات القائمة.

والمركزية مبدأ هام في إطار الأيديولوجية الشيوعية، للتأكد وضمان سيطرة الحرب على التطور التعليمي. هذه التنظيمات الإدارية، وعلى افضل الوجوه، توفر نظاما فعالا لتوزيع المصادر على قدر المساهمات ، لتقابل احتياجات التنمية القومية، من لحظة وضع الخطط الأولى واتخاذ القرارات التنفيذية. ولكن عندما تكون الحكومة المركزية تعاني من نقص في الموارد والتمويل لتنفيذ النشاطات والمشروعات التعليمية المختلفة، فإنه من الضروري أن تلجأ الى التمويل المحلي، إلى جانب ان التحكم المركزي في الوظائف المهنية غاية في الصعوبة. ومن ثم فإن نجاح التعليمات التعليمية يعتمد على مؤهلات وقدرات المعلمين إلى جانب التوجيه الصحيح وتحفيز المعلمين، والتطبيق والتنفيذ السليم للسياسات التعليمية الحالية، يتطلب خطوات منتظمة من الحكومة من اللامركزية التعليمية لتشجيع المؤسسات المحلية وضمان تعاون المعلمين على المستوى المحلي وان يقوموا بتنفيذ الخطوات العريضة للتنمية القومية(٣٠).

تمويل التعليم في الصين الشعبية:

يتم تمويل التعليم في الصين وبالدرجة الأولى بواسطة الدولة على جميع المستويات القومية والإقليمية والمحلية. وحسب الإحصاءات المتاحة، فإن الميزانية التي كانت محددة للتعليم والصحة والعلوم للعام الدراسي ١٩٧٩ بلغت ١٠,٨% من الميزانية العامة للدولة . ومن ثم لم يحظ التعليم في الميزانية العامة بأكثر من ٥% فقط . ولهذا فإن الصينيين يرفضون هذه النسبة القليلة والمخصصة للتعليم، حيث كانت عام ١٩٧١، ١,٥٩%، وكانت في عام ١٩٧٨، ٢,٠٩%، وهي نفس نسبة عام ١٩٨٠. وتعتبر هذه النسبة محدودة جدا إذا وضعت في مقارنة مع ميزانية التعليم في اليابان حيث كان عام ١٩٧١ ، ٥,٤% ، وكانت في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧١، ٧,٤%. ويتخذ مجلس الدولة واللجان التخطيطية كل القرارات المتعلقة بالقوى العاملة وفق احتياجات الدولة وبناء على ما تظهره الأبحاث، ثم تحول كل هذه القرارات إلى وزارة التعليم، التي تقترح ميزانيتها وفق هذه المطالب، وعلى أساس ما تشير إليه اللجان والمكاتب التعليمية الفرعية على مستوى المحافظات، ومن هنا يتم توزيع المسئوليات على أساس ان كل مدرسة تحاول تحديد العناصر التي يمكن لها أو للمكاتب التعليمية المحلية وعلى مستوى المحافظات أن تشارك به قبل إرسال خطة الميزانية إلى الوزارة للاعتماد النهائي، فإذا حدث تخفيض في ميزانية التعليم لمحافظة معينة من خلال الإدارة المركزية، فإن المكتب التعليمي يمكن أن يقرر توزيع الميزانية بالتساوي على جميع المدارس، أو يوزعها

بطريقة معينة تتفق والاحتياجات والأولويات الفعلية لكل مدرسة ولكل منطقة. ومن المهم معرفة إن المساهمات المحلية في ميزانية التعليم كبيرة وتلعب دوراً كبيراً في عمليات الإنفاق التعليمي، مما شجع الكثير من الكوميونات الصغيرة والوحدات الإدارية المختلفة على أن تزيد نسبة مساهماتها في الإنفاق على التعليم وزيادة ميزانية المدارس، ولهذا فمن المحتمل أن تزيد نسبة مساهمات الإدارات المحلية في ميزانية المدارس عما تساهم به الوزارة على المستوى القومي. ونتيجة لذلك نرى التعليم في المناطق الصناعية والمتقدمة اكثر رقيا واكثر امتيازاً وخدماته كثيرة، بعكس المناطق الريفية الفقيرة والتي تعتبر مهملة وتعاني من نقص المواد والخدمات والمصادر التعليمية، مما تؤدي إلى وجود الفجوة التعليمية بين الريف والحضر. كما تدفع الدولة مرتبات المعلمين، وحوالى ثلث نفقات المباني المدرسية، بناء على الاحتياجات الحقيقية، مع احتساب المصروفات المدرسية البسيطة التى يدفعها الطلاب. كما أن حوالى ٣٠% من الطلاب يحصلون على منح دراسية ولا يدفعون مصروفات لمناطقهم أو مدارسهم، حيث تساهم الأسرة الصينية بدفع مصروفات أبنائها والتى تصل ما بين ٧,٥٠ الى ١٢ ين صيني كل فصل دراسي في المناطق الحضرية. وحوالي ٦-١٠ ين صيني في المناطق الريفية. ولكن المدارس غالبا تساعد الطلاب وفقا لدخل الأسرة الشهرى، حيث تدفع لواحد فقط من أعضاء الأسرة الواحدة حوالي ١٢ين صيني في المدن و١٠ ين صيني في الريف. كما ان حوالي ٧٥% من طلاب المدارس الثانوية التخصصية يحصلون على مساعدات مادية، بينما المساعدات والمنح على المستوى القومي تقدم لطلاب التعليم العالي، كما أن المدارس الثانوية التجريبية يتم تمويلها على المستوى القومي، بينما المدارس لبعض الوقت والعمل للوقت الآخر فيتم تمويلها محليا اعتماد على المؤسسات التى تشرف عليها.

الخاتمة:

يظهر العرض السابق للنظام التعليمى الصيني، ان النظام كغيرة من النظم التعليمية على مستوى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء يواجه ببعض المشكلات. وأهم هذه المشكلات يتعلق بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في السياسة التعليمية والناتجة عن الصراع الفكري للقيادات الصينية. ولذا يمكن ملاحظة الغموض والحيرة على الشعب الصيني بسبب التناقض القائم بين سياسة الحزب الذي يدعم الحركات البرولتيارية ومن ثم ينظم التعليم لخدمة هذا الهدف وتحقيقه. وبين اراء أخرى متحررة تنادي بالإصلاحات وتحسين الأحوال والظروف المعيشية للشعب وإعادة الأمور السياسية والاقتصادية

والاجتماعية إلى وضعها الصحيح بعد انحرافها على يد عصابة الأربعة بعد رحيل القائد الصيني ماوتسي تونج.

ومن أجل إحداث الثروة التعليمية في الصين، فإن هناك تناقضات جوهرية في النظر وتطبيقاتها داخل و خارج النظام التعليمي الموروث. هذه المشكلات الموروثة حاول البعض على فترات مختلفة وبطرق عدة تفسيرها وتحليلها، ومن ثم خرجوا بحلول مختلفة لهذه المشكلات. هذه المشكلات تتمثل في المناقشة بين أعضاء قيادة الدولة، والصراع والاختلاف بين الجماعات داخل المجتمع الصيني، فمنهم من يتمسك بالقيم والعادات القديمة، ومنهم من يجنح للقيم الحديثة وتحديث المجتمع والتخلى عن القديم، والدعوة إلى التمسك بالأفكار الاشتراكية، ثم عدم التناسق والتكامل في عمليات تطوير المجتمع الريفي والمجتمع الحضرى. هذا بالإضافة إلى النمو الاقتصادي السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي والمحيط بالمجتمع الصيني من كل جانب، يعتبر ذلك مشكلة تتعدى المجتمع الصيني وقياداته نظامه التعليمي.

ولكن كيف تستطيع الصين ومن خلال نظامها التعليمي ان تتغلب على هذه المشكلات؟

والإجابة على هذه التساؤلات ليست باليسيرة، على الدارس، فهل على الحزب الحاكم ان يكسب ثقة الجماهير؟ وهل من السهل على الحزب أن يتغلب على المشكلات الاقتصادية؟ ثم خفض معدلات التضخم، ثم من القيادة في إيجاد مجتمع صيني يتصف بالذكاء والعقلانية ويؤمن بالفكرة الاشتراكية وينتمي إلى البروليتاريا....... الخ وكل هذه مسئوليات جسيمة تقع على كاهل النظام التعليمي في الصين الشعبية.

المراجع:

١- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي بالقاهرة، ١٩٧٨، ص ٩٠ -٩١ .

٢- المرجع السابق، ص ٩٠.

3- Cowen, R., V. and Mclean, MIE ditores International Handbook of Education Systems, Vol. 111 Asia, Australia Latin American, John Willey & Sons, U.K., 1984, pp. 101-105.

٤- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، مرجع سابق، ص ٣٨٩.

٥- المرجع السابق، ص ٣٩٠- ٣٩١.

6- Cowen, R.V., and M., op., cit., pp. 99 - 100.

7-Chan, p., " Education in the people's Republic of China Tradition and change" Equality and Freedom in Education: A comparative Study, Edited by Brain Holmes, George Allen & Unuin, London, 1985, p. 178.

8- Ibid., p.179.

9- Ibid., p. 180.

١٠- نموذج ينان Yenan، هو نظام تعليمي كان ينفذ في المناطق المتحررة في منطقة ينان قبل عام ١٩٤٩. وكان يعتمد على مبادئ من أهمها التحويل الذاتي والاعتماد على النفس، وخدمة البنات المحلية. وكانت السياسة العامة لهذا النظام تجمع بين التعليم والعمل، وتنهض بالتعليم الشعبي. وبطريقة عملية، كانت هناك صيغ تعليمية مختلفة مثل المدارس لبعض، والفصول المسائية، وبعض البرامج الدراسية المرتبطة بالعمل والعمال. وكان النظام يهدف إلى الرقي بالعملية التعليمية ومحو الأمية الأساسية، وغرس الوعي السياسي وتقديم الخبرات العملية والتكنولوجية والتي كانت ضرورية وهامة لحاجات أساسية للمجتمعات المحلية وجماعات العمل والإنتاج.

١١- مدارس مينبان Minpan، كانت تدار بواسطة أفراد الشعب، وهي كانت نتيجة طبيعية للمفاهيم الخاصة بتحرك الشعب من القاعدة للمساهمة في إدارة مدارسهم في بيئاتهم المحلية أو في مؤسساتهم الإنتاجية، للرقي الثقافي وزيادة الإنتاج. وهي كانت مدارس لنصف اليوم، ومدارس وقت الفراغ، ومدارس الشركات والمصانع بالإضافة إلى مدارس المواسم الخاصة.

١٢- المصطلح (ثلاثة في واحد) ظهر عام ١٩٥٨ خلال حركات الإصلاح والتقدم، ويعني رفع الكيفية العلمية لعملية التدريس والبحث بواسطة ضم عمليات التدريس وأدواته المختلفة في الفصول إلى العمل الإنتاجي.

بالإضافة إلى البحث العلمي. ولكن خلال فترة الثورة الثقافية وفي عام ١٩٦٨، كان هذا المصطلح يستخدم لوصف العمال والجنود والنشاطات الطلابية والمعلمين والعاملين بالجامعات، كل هذا يكون ما يسمى باللجنة الثورية لإدارة المدارس والجامعات .

13-Chan , p., " Education in the people's Republic of China" op. cit.,
p. 180.
14-Ibid., p. 181.
15-Unesco, World Survey of Education, Educational Policy, Legislation and Administration, Unesco Paris, 1971, p. 315.
16-Chan, p. op., cit., pp. 183, 199.
17-Cowen, R. & Mclean, M., op., cit., p. 111.
18-Ibid., pp. 111 - 112.
19-Ibid., p. 113.
20-Ibid., p. 115.
21-Ibid., p. 115.
22-Ibid., pp. 115-116.
23-Chan, p., op., cit. ,p. 190.
24-Ibid., p. 191.
25-Ibid., p. 192.
26-Ibid., p. 193
27-Ibid., pp. 183-199.
28-Ibid., p.138
29-Ibid., pp. 184-185.
30-Ibid., pp. 185 - 186 .
31-Ibid., pp. 186 - 187.
32-Ibid., p. 187.
33-Cowen, R. & Mclean, M., op., cit., p. 161.

الفصل العاشر

النظام التعليمى فى الهند

مقدمة:

هناك أسباب منطقية لاحتواء أى دراسة عامة عن التربية المقارنة لنظام التعليم فى الهند. ليس فقط لأنها دولة كبيرة جداً بل ويطلق عليها مسميات منها القارة أو شبه القارة الهندية ولكن لأنها تضم فى بقاعها العديد من السلالات البشرية التى تكاد تمثل معظم السكان فى دول العالم الثالث والذين يمثلون نسبة عالية فى محيط التخلف الاقتصادى والاجتماعى بالنسبة لدول الشمال والغرب من الدول المتقدمة، كما أن الهند تعتبر دولة تسعى بكل قوة وبشتى الوسائل لتأسيس نظمها المختلفة على أساس من الوحدة القومية والتناغم بين طبقات الشعب وعناصره سواء على المستوى الأقليمى أو الثقافى أو اللغوى، لأن الهند يتمثل فيها هذا الشتات من الثقافات واللغات والقوميات البشرية، يضاف إلى هذا وذاك من الأسباب المنطقية لدراسة مثل هذه الدولة ونظامها التعليمى أن الهند هى أفضل البلاد تمثيلاً للعديد من المشكلات البشرية مثل الفقر، والانفجار السكانى، والجهل والأمراض والخرافات[١].

الأهداف والسياسة التعليمية فى الهند: Aim and P licy

تأسيساً على ما سبق فإن من أولويات السياسة التعليمية منذ الاستقلال هو تقديم تعليم إلزامى عام (تعليم ابتدائى) والذى تضمن فى دستور الدولة حيث نص الدستور على توفير التعليم الإلزامى لجميع الأطفال وفى كل المقاطعات حتى سن الرابعة عشر خلال فترة زمنية مدتها عشر سنوات. وعلى الرغم من أن هذه التوصية لم تكن قانوناً ولكن الذين تعهدوا العملية التعليمية حاولوا جاهدين على ج علها فى قوة القانون[٢].

وتوسعت السلطات التعليمية فى الهند، إلى وضع هذه التوصية موضع التنفيذ فى الولايات والمناطق الحضرية أولاً ابتداء من العام الدراسى ١٩٧٥/١٩٧٦ بينما أوصت بوضع هذه السياسة موضع التنفيذ فى بقية المناطق الريفية بعد ذلك على أن يتم توفير خمس سنوات دراسية لجميع الأطفال. تمتد إلى سبع سنوات للجميع مع بداية العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥.

كما أوصت اللجنة العليا للتعليم بإيجاد نوع من التعليم الإلزامى لبعض الوقت مدته عاما واحدا لهؤلاء الأطفال من سن ١١-١٤ والذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالنظام التعليمى المدرسى، وذلك بهدف رفع المستوى التعليمى لجميع أطفال الهند. كما أوصت اللجنة أيضا بتحويل اهتمامات التعليم الثانوى والعالى إلى سوق العمل والإنتاج لمقابلة متطلبات الاقتصاد الهندى(٣).

كما أن المادة ٤٥ من الدستور الهندى نصت على تقديم تعليم ابتدائى عام مدته ٨ سنوات مجاناً وإلزامياً للجميع، ولهذا فإن النظام التعليمى فى ٢٢ ولاية هندية طبق هذه الفرصة فى صورة تقديم تعليم إلزامى بتقسيم التعليم الابتدائى إلى قسمين أو مرحلتين، مرحلة دنيا تمتد من ٦-١١ ومرحلة عليا تمتد من ١١-١٤ ولكن على الرغم من هذا النص الدستورى إلا أن التطبيق والتقسيم يختلف من ولاية إلى ولاية أخرى بل ويختلف من مدينة إلى مدينة أخرى داخل الولاية الواحدة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وسوق العمل(٤).

والنظام التعليمى فى الهند يشمل: مرحلة ماقبل المدرسة، التعليم الابتدائى، التعليم الثانوى ثم التعليم العالى، بالإضافة إلى توفير الوسائل والأدوات اللازمة للتعليم الفنى والتكنولوجى وخاصة فى مرحلة التعليم الثانوى ومابعدها كما أن هناك دراسات مهنية بالجامعات ودراسات بالمراسلة بالراديو والتليفزيون.

الإدارة والتمويل:

Administrative Structure and Finance

تقوم وزارة التعليم فى الهند على رأس الإدارة التعليمية، حيث يوجد وزير التعليم على قمة الجهاز الإدارى ويساعده وزيران اخران على مستوى الدولة إلى جانب السكرتارية الخاصة بهؤلاء الوزراء، هذه السكرتارية الوزارية تنقسم إلى سبعة إدارات رئيسية تشمل إدارة التعليم العام، التعليم الفنى والعلمى، إدارة المنح والبعثات الدراسية، وإدارة خدمة الشباب، إدارة اللغة وتطوير الكتب، إدارة الأنشطة الثقافية، إدارة التخطيط والتنسيق ثم الإدارة العامة.

وزير التعليم فى كل الولايات مسئول أمام الدولة عن تنفيذ القوانين والتشـــريعات ويساعده فى ذلك نائب وزير فى جميع المجالات التربوية المتعلقة برسم السياسة وتنفيذهـا وهذا النائب له مساعد وهو سكرتير التعليم وهو المدير المسئول أمام الوزارة والذى يرأس قسم التربية. وتحت قيادة وتوجيه وزير التعليم فى الولاية فإن هذا السكرتير مسئول عـــن صياغة السياسة التعليمية فى ضوء القرارات واللوائح والتشريعات الإدارية والمالية. كمـا أنه المسئول عن تنسيق الأنشطة والبرامج بين قسم التربية وبقية الأقسام الحكوميـــة فـــى الوظائف الأخرى.

وبجانب قسم التربية يوجد إدارة تعليمية برئاسة مدير التنظيم العام وهـــو مديـــر التوجيه الفنى ومستشار وزارة التعليم فى هذا الشأن، ومن ســـلطاته ومســـئولياته تنميـــة وتطوير الأدوار والأداء وتوضيح اللوائح التنفيذية، والتفتيش على المدارس، والرقابة علـــى أجهزة التوجيه وأعضائه وإدارة المؤسسات والمعاهد التعليمية الحكومية، كما أنه المســئول فى معظم الولايات عن مرحلة التعليم ماقبل الجامعى. بينما التعليم الفنـــى فلـــه المســـئول الخاص به والذى قد يتبع قسم التربية أو يكون جزءاً من بعض الأقسام الخاصة بالصناعـة أو الأعمال العامة حسب تشريعات وقوانين كل ولاية(٥).

التمويل: Finance

المصدر الأساسى والأول لتمويل التعليم فى الهند يأتى من الحكومـــة المركزيـــة وحكومات الولايات إلى جانب الأقاليم الفرعية فى الولايات، كما يأتى جـــزء كبـــير مـــن المصروفات الدراسية أو المنح والأوقاف والـــهبات الماليـــة، وكلمـــا زادت الضرائـــب المفروضة على الشعب كلما زاد نصيب الحكومة من الإنفاق على التعليم كما تأتى ميزانية المقاطعات المخصصة للتعليم من خلال الضرائب المحلية إلى جانب المنح المقدمـــة مـــن الحكومة المركزية(٦).

مراحل النظام التعليمى:

١- مرحلة تعليم ماقبل المدرسة: Pre-School Education

الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة على المستوى العالمى، لأنـــها مـــن المراحـــل الهامة فى حياة الطفل وبالنسبة للهند فإن هذه المرحلة -برغم أهميتـــها- لا يتوفـــر لـــها الإمكانيات الضرورية والكافية، لذلك تكاد تكون قاصرة على المدن والمناطق الحضريـــة

وفى مناطق بعينها حيث الطبقات الاجتماعية القادرة على مقابلة مصروفات دور الحضانة ورياض الأطفال .. ولهذا أكدت الخطة الخمسية الخامسة ١٩٧٥/٧٤ على توفير مراكز اللعب Play Centres وإلحاقها ببعض المدارس الابتدائية لتستقبل الأطفال من سن ٣-٦ سنوات كما أكدت هذه الخطة الخمسية على تشجيع المؤسسات الخاصة على الاهتمام بإنشاء مدارس أو مراكز تعليمية لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائى وأن تعمل الدولة على توفير المعلم اللازم واتخاذ الخطوات الفعالة فى مجال البحوث والدراسات حول هذا الموضوع[٧].

٢- مرحلة التعليم الابتدائى: Primary Education

ونظراً للظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى ترمى الخطة الخمسية الخامسة فى الهند إلى مقابلتها والتغلب على القصور فى هذه المجالات سواء فيما يتعلق بالتنمية الاقتصادية أو التغلب على الفقر والجهل والطبقية أو إرساء دعائم الديموقراطية، فإن الخطة أعطت أولوية خاصة لتوفير التعليم الابتدائى للجميع مجاناً وإلزامياً. بحيث تصل نسبة تعميمه إلى ١٠٠% لتلاميذ المرحلة العمرية من ٦-١١ وإلى نسبة ٧٥% لتلاميذ المرحلة العمرية من ١١-١٤ أو المستوى التعليمى الثامن. ولتحاشى التسرب والرسوب أكدت الاستراتيجية الخاصة بهذه الخطة التعليمية على مراعاة التجانس فى أعمار التلاميذ منذ الفصل الأول وحتى الثامن مع مراعاة استخدام طرق التدريس المناسبة حتى يكون تلاميذ المرحلة العمرية من ١١-١٤ أو المستوى التعليمى الثامن. ولتحاشى التسرب والرسوب أكدت الاستراتيجية الخاصة بهذه الخطة التعليمية مع مراعاة التجانس فى أعمار التلاميذ منذ الفصل الأول وحتى الثامن مع مراعاة استخدام طرق التدريس المناسبة حتى يكون تلاميذ المستوى السابع، على الرغم من أن الدستور العام وتشريعات الولايات تؤكد على ضرورة استكمال التعليم حتى المستوى الثامن[٨].

ولتحقق أهداف الخطة الخمسية الخامسة بشأن نشر التعليم وتعميم الإلزام ١٠٠% فى الفترة المحددة، حاولت الدولة على المستوى المركزى، والولايات على المستوى الإقليمى أن يشجع التلاميذ وأولياء الأمور على مواصلة التعليم وذلك بتقديم الوجبات الغذائية والملابس والمنح الدراسية وإنشاء المدارس الابتدائية فى المناطق البعيدة والقريبة من الجماعات والقبائل ذات الفكر الاجتماعى المغلق حتى تتيح الفرصة للجميع للالتحاق بالتعليم كما أكدت الخطة الخمسية الخامسة على الاهتمام بالكيف بجانب الكم وإدخال

الجوانب العملية وتحويل المدارس الابتدائية إلى مدارس إنتاجية حسب البيئات الاجتماعيـة والاقتصادية المختلفة[٩].

وبهذا فإن من أهم أهداف التعليم الابتدائى فى الهند كما يوضحها الكاتب الـهندى كادام (١٩٧٠م) على المدرسة الابتدائية أن تساعد الطفل على تحقيق الأهداف التالية:

١- تعلم وممارسة الحياة الصحية السليمة كفرد وفى جماعة.

٢- تنمية الطفل عقلياً لمساعدته على التكيف النفسى فى حياته.

٣- مساعدته على اكتساب المعارف وإتقانها واكتساب طرق التفكير السليم والابتكار.

٤- إتاحة الفرصة للتلميذ للاشتراك فى الأنشطة المختلفة سواء فى المدرسة أو خارجـها وإكسابه كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وممارسـة الحقـوق والواجبـات بطريقة ديمقراطية فى جماعته.

٥- مساعدة الطفل على فم القيم الإنسانية وإدراك معناها وتشجيعه على اتباعها.

٦- اتباع النظام فى المدرسة الابتدائية يساعد الطفل على تنظيم حياته واتبـاع السـلوك السليم.

٧- إكساب التلميذ المعارف والخبرات التى تساعده على عمليات البيع والشراء ومقابلـة متطلبات الحياة على المستوى الفردى والاجتماعى.

٨- مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والخـبرات والاتجاهـات المطلوبـة للتقـدم الاقتصادى والتنمية فى حياته الفردية والاجتماعية.

٩- مساعدة التلميذ على فهم البناء الاجتماعى والديمقراطى وتشجعه على ممارسة هـذه القيم من حيث حقوقه وواجباته ومسئولياته كمواطن.

١٠- مساعدة التلميذ على توسيع مداركه وفهمه على المسـتوى القومـى والعـالمى ...الخ[١٠].

٣- التعليم الثانوى: Secondary Education

مرحلة التعليم الثانوى هامة للغاية من حيث إعداد الأفراد لمختلف المجالات التـى تتعلق باقتصاديات الدولة والحياة الاجتماعية. وبينما الطلب على هذه المرحلة فى ازديـاد مستمر وخاصة من أولئك الطلاب الذين لأسباب معينة ل يزالوا فى مرحلة متأخرة عـن أقرانهم، فإن الخطة الخمسة الخامسة ٧٤-١٩٧٩ تأكد على أن التعليم الثانوى والاهتمـام به لا يقتصر على إعداد الطلاب للتعليم الجامعى فقـط، بـل لسـوق العمـل والإنتـاج والاحتياجات الاجتماعية للدولة. ولهذا فإن الخطة تؤكد على الخبرة العمليـة والمجـالات

المختلفة والتى يجب أن تتضمن فى برامج الدراسة الثانوية ومناهجها بما يقابل الاحتياجات المحلية لكل ولاية ومقاطعة. مع الاستفادة الكاملة من المراكز الصناعية والزراعية والتكنولوجية المحيطة بالمدارس الثانوية لإعداد الطلاب أكاديميا ومهنيا. ومن ثم ينبغى على إدارة المدارس الثانوية فى المناطق المختلفة أن تقيم علاقات وطيدة وتنسيق بينها وبين المؤسسات المحيطة حتى تستفيد من إمكاناتها أو تقوم بتقديم خدمات تعليمية وفنية وتكنولوجية للعاملين فيها. كما أكدت الخطة على إقامة المدارس الثانوية التجريبية الملحقة بالمؤسسات الإنتاجية المختلفة والتى تكون تابعة فى الإشراف من جانب قسم التدريب فى تلك المؤسسات لربط التعليم بالعمل والإنتاج. وقد تم الاتفاق من جانب الدولة على ايجاد نظام تعليمى يتكون من ١٠ سنوات دراسية للتعليم الابتدائى والثانوى وسنتان للتعليم الثانوى العالى ثم الانتهاء بثلاث سنوات للتعليم الجامعى (١٠-٢-٣) وذلك بغرض توحيد النظام التعليمى فى الولايات الهندية والاستفادة الكاملة من الخريجين وسهولة انتقالهم للعمل من ولاية إلى الولايات الأخرى دون تعارض فى النظام التأهيلى(١١).

٤- التعليم الجامعى: University Education

من المشكلات الرئيسية التى تواجه الهند مثل غيرها من الدول النامية فى مجال التعليم العالى هو الانتشار السريع وغير المحسوب فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى، دون توفير المتطلبات الأساسية والضرورية لإنشاء وإقامة مثل هذه المؤسسات الأكاديمية حيث عدم التنسيق بين هذه المؤسسات وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى فى المجتمع مما يترتب عليه انخفاض المستوى الأكاديمى والفنى للطلاب نتيجة للنقص فى هيئات التدريس اللازمة لهذا العدد الزائد من الطلاب إلى جانب النتيجة المترتبة على العدد الكبير من الخريجين حيث البطالة الفنية والثقافية. ولكن الاستراتيجيات الصحيحة لنمو وتطور التعليم الجامعى تعمل على ضمان مقابلة التخصصات المختلفة للخريجين للطلب الاجتماعى والاقتصادى والسياسى على التعليم الاجتماعى وخاصة التوقعات الحديثة والمترتبة على الخطط المقدمة من جانب المجتمع كما يستلزم ذلك تعديل وتطوير محتوى المقررات الدراسية الجامعية لتقابل اهتمامات الأفراد والمجتمعات، بحيث يصبح هؤلاء الخريجين أعضاء منتجين فى مجتمعهم بدلا من انضمامهم إلى قوائم الانتظار وحيث البطالة(١٢).

سياسة القبول للتعليم العالى فى الهند تمثل إحدى المشكلات التى تواجه النظام التعليمى فى الهند كما هو قائم فى بعض الدول النامية والمتقدمة على حد السواء. فالنظام

الاقتصادى الهندى فى الوقت الحاضر لا يملك الإمكانات اللازمة للتوسـع فـى التعليم العالى. كما لا يملك السوق اللازمة لتصريف منتجات أو مخرجات التعليم العالى المتمثـل فى الأعداد الزائدة من الخريجين وفق طموحاتهم وتوقعاتهم المستقبلية.

والسياسة المترتبة على هذا الوضع القائم، ولحل هذه المشكلة التى تواجه النظـام التعليمى الهندى، هو ما أكدت عليه الخطة الخمسية الخامسة ٧٤-١٩٧٩ هو محاولة رفـع الرسوم الجامعية والتقليل من الأماكن المتاحة فى التعليم الجامعى، مع الاهتمـام بـالتعليم الثانوى الفنى وإتاحة الفرصة لخريجى هذا النوع من التعليـم للالتحـاق بسـوق العمـل والاتفاق على مستوى أكاديمى معين لدخول مؤسسات التعليم العالى، مع إتاحة الفرصـة لمن يرغب فى التعليم بالمراسلة عن طريق الإذاعة (راديو-وتليفزيون) وخلال الفصـول المسائية وخاصة الدراسات الاجتماعية والأدبية، كما يجب توفير فرص العمل بدرجـات ومستويات علمية وفنية أقل من التعليم الجامعى، مثل هذه الإجراءات المتمثلة فـى هـذه الاستراتيجية الهندية سوف تعمل على التقليل من أهمية التعليم الجامعى عند طلاب التعليـم الثانوى وتقلل من دافعيتهم للانضمام إليه ما دامت هناك فرص متاحة من العمل المرمـوق والمقبول من المجتمع بمثل هذه المؤهلات دون الجامعية، هذه السياسـة تعتـبر مناسـبة للتقليل من الإنفاق الكثير على التعليم دون الحصول على عائد اجتماعى يتناسـب وهـذا الإنفاق[١٣].

إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة: Teacher Preparation

هناك ثلاثة مستويات لإعداد المعلمين فى الهند، معلمين للتعليـم الابتدائـى فـى حلقته الأولى، ومعلمين للحلقة الثانية من التعليم الابتدائى ثم معلمين للتعليم الثانوى.

الفئة الأولى (معلمى المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائى) يستغرق إعدادهـم مـن عامين لعامين فى مدارس المعلمين أو كليات الإعداد بشرط اجتيازهم للامتحان بنجاح. أما بالنسبة لمعلمى الحلقة العليا من التعليم الابتدائى فلا بد أن ينجحوا فى الامتحـان بتقديـر أعلى من الفئة الأولى ولمدة عام أو عامين من الدراسة، وهذا النظام للإعـداد قـائم فـى معظم الولايات الهندية ولكن ليس معمماً، أما بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى العـالى بعـد سن الرابعة عشرة فإنهم يأتون من كليات جامعية ولمـدة عـام واحـد للحصـول علـى بكالوريوس فى التربية أو بكالوريوس فى التدريس، كما أن هناك أربعة كليـات إقليميـة ورئيسية للتربية تمنح أربع سنوات دراسية من بينها تخصص التربيـة للحصـول علـى

درجة الليسانس أو البكالوريوس فى التربية. هذه الكليات الأربعة الرئيسية يأتى تمويلها من الحكومة المركزية بواسطة المركز القومى للتعليم والبحث والتكنولوجيا[١٤] وعلى الرغم من استقرار هذا النظام فى إعداد المعلمين إلا أننا إذا ألقينا نظرة على شريحة من معلمى التعليم الثانوى في الهند نجد فيهم تنوعا كثيرا من حيث نوعية الإعداد ومستواه الفنى والأكاديمى حيث الخريجين من نظام إنجليزى أو نظام أمريكى داخل الهند أو هذه النظام خارج الهند إلى جانب النظام القومى أو من خلال مؤسسات الإعداد في بعض دول القارة الآسيوية.

اما بالنسبة للتدريب أثناء الخدمة، فقد أكدت عليه الخطة الخمسية الخامسة ٧٤ - ١٩٧٩ حيث اعتبرته من الأولويات الضرورية لتحسين الخدمة التعليمية ورفع مستوى المعلمين الذين لم يعدوا بطريقة سليمة فى مرحلة الإعداد الأساسية وخاصة فى المناطق التى يوجد فيها أعداد كثيرة من المعلمين غير المؤهلين.

ولهذا فإن السلطات التعليمية على مستوى الولايات تقدم برامج التدريب أثناء الخدمة فى الاجازات الصيفية أو عن طريق الإذاعة والتليفزيون وعلى الرغم من أن بعض الولايات يوجد فيها أعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين إلا أن الخطأ فى كيفية توزيعهم على المناطق التعليمية حيث يتكدسون فى مناطق دون غيرها. ومن أجل هذا فإن المركز القومى للتعليم والبحث والتكنولوجيا والمعهد المركزى للتربية فى العاصمة نيودلهى بالتعاون مع الكليات التربوية الرئيسية يلعبون دورا رائدا فى هذا المجال التدريبى.

وكما سبق وأوضحنا أن هناك العديد من خريجى الجامعات الهندية ينتظرون سوق العمل وهناك نقص فى الوظائف المتاحة لذا فإنهم يتقدمون لوظائف التدريس دون أى اهتمام او رغبة فى هذا العمل، ولكن للحصول فقط على وظيفة حكومية. هذه العوامل كلها مع العجز فى الأعداد الأولى للمعلم وتنوع مصادر الأعداد أدت إلى وجود مشكلة أساسية وهامة تتعلق بإعداد المعلمين وتدريسهم أثناء الخدمة، مما لفت أنظار مراكز وكليات التربية لتقديم البرامج التدريبية المناسبة لرفع مستوى إعداد المعلم ولكن الواقع ومن خلال النتائج الدراسية تؤكد أن هذه الجهود المكثفة ليس لها عائد اجتماعى وتربوى مناسب[١٥].

فعلى الرغم من وجود دورات تدريبية قصيرة للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين إلا أن نتائج هذه التدريبات غير طيبة ولكن لابد من وجود مثل هذه التدريبات حتى يواكب المعلمين التطورات الحديثة فى المناهج الدراسية والخبرة الحياتية والمجتمعية[١٦].

المراجع:

1- King, E.J., Other Schools and Ours. Comparative Studies for Today, Fifth Edition, Holt, Kinehart and Winston, London, 1979, P. 346.

2- Unesco, World Survey of Education, V Educational Policy Legistation and Administration, Unesco, Paris, 1971, P. 593.

3- Ibid., P. 593.

4- King, E.J., Other Schools and Ours, op. cit., P. 595.

5- Unesco, World Survey of Education, op., cit., P. 595.

6- Ibid., P. 595.

7- Government of India-Planning Commission, Draft of Fifth Five Year Plan, 1974-1979, P. 194.

8- King, E.J., op., cit., P. 426.

9- Draft of Fifth Five-Year Plan, op., cit., P. 194-195.

10- Kadam, L.P., Formulating Objectives of Primary Education, National Council of Educational Research and Training, New Delhi, 1970, PP. 15-27.

11- Draft of Fifth Five Year Plan, op. Cit., PP. 196-197.

12- Ibid., P. 198.

13- Ibid., P. 198.

14- King, E.J., op., cit., P. 439.

15- Ibid., PP. 439-440.

16- Dahawy, B.M., Systems of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India and Kenya-A Comparative Study, Ph D. Thesis, University of London, Institute of Education, September, 1985, P. 202.

الفصل الحادى عشر

النظام التعليمى فى إنجلترا وويلز

The Educational System of England and Wales

تقديم:

يهدف هذا الفصل إلى تزويد القارئ ببعض الحقائق التربوية والتعليمية المتعلقة بالنظام التعليمى فى إنجلترا وويلز بالمملكة المتحدة البريطانية. حيث يوجد عدة صور لنظام التعليم فى المملكة المتحدة البريطانية مثل النظام التعليمى الإنجليزى (إنجلترا ويلز)، النظام التعليمى الاسكتلندى، النظام التعليمى الأيرلندى، النظام التعليمى فى جزر بحر الشمال.. الخ. إلا أن النظام التعليمى الرسمى والمتداول عالمياً والذى يمثل المملكة المتحدة البريطانية ككل هو السائد فى إنجلترا وويلز. ومن بين الحقائق التربوية والتعليمية المتعلقة بهذا النظام العناصر التالية:

لامركزية النظام، السلطات التعليمية للحكومة المركزية، السلطات التعليمية للحكومات المحلية، مراحل تطور النظام التعليمى وقوانينه الرئيسية، وزارة التربية والعلوم وأدوارها المختلفة نحو التعليم فى إنجلترا وويلز، عمليات التمويل على المستويين المركزى والمحلى، المنح والجوائز المقدمة للمكاتب التعليمية (المديريات)، المدارس والمراحل التعليمية المختلفة (السلم التعليمى)، التربية الخاصة وخدماتها المختلفة، إعداد المعلم، الامتحانات وسجلات التحصيل، صيغ الامتحانات[1].

أولاً: الإدارة التعليمية (بين المركزية واللا مركزية)

Central Decentralization of the Educational System

تنقسم المستويات التعليمية بين الحكومة المركزية Central Government والسلطات المحلية Local Education Authorities (DEAS)، والكنائس، وبعض المؤسسات أو المكاتب التطوعية، وبعض المعاهد التعليمية الخاضعة للحكومة ثم أخيراً المسئولين عن مهنة التدريس، ومن ثم فإن النظام يمكن وصفه بأنه نظام قومى يدار محلياً. **وقسم التربية والعلوم DES فى إنجلترا وويلز هما المسؤلان الرئيسيان عن تقديم الخدمات التعليمية ككل وليس داخل نطاق كل منهما فقط، فهما شركاء فى الخدمة التعليمية.[2]**

ويقوم هذا التعاون بين قسمى التربية فى إنجلترا وويلز على أساس تنظيمى منذ صدور قانون بتلر Buttler عام ١٩٤٤، ثم القوانين التعليمية التالية له، والتى هى مشتقة أصلا منه، وتعديلا لبعض فقراته، وكذلك القرارات واللوائح التى تصدر عن وزيرى التعليم فى كل من إنجلترا وويلز. وفى إطار هذا التنظيم، فإن مسئوليات وزراء التعليم تنقسم على النحول التالى:

يشرف وزير الدولة للتربية والعلوم على التعليم ما قبل الجامعى فى إنجلترا وعلى تنفيذ سياسة الدولة نحو التعليم الجامعى فى إنجلترا وويلز واسكتلندا بينما وزير التعليم فى ويلز واسكتلندا فهما مسؤولان عن التعليم قبل الجامعى من حيث المبادئ والأهداف العامة فى منطقتهما[٣].

الدور التعليمى للحكومة The Government's Duty

تهدف الحكومة البريطانية إلى توفير التعليم للجميع، وتسعى إلى رفع المستوى التعليمى إلى أقصى حد ممكن، وفى جميع المراحل التعليمية لضمان الحصول على أفضل عائد من الإمكانات المتاحة للتعليم. ولهذا فإن الحكومة تعتبر نفسها مسئولة عن القيام بالمبادرة فى تأمين واستمرارية التحسين الكيفى والجوهرى للتعليم.

ولتطبيق هذه الأهداف بواسطة المدارس، فإن الحكومة تأخذ فى اعتبارها الآتى: من خلال ما يقدم بواسطة كل المسئولين عن العملية التعليمية، فإن الخدمات التعليمية للتلاميذ يجب أن تكون مناسبة لقدراتهم وتلبى مطالب الدولة، مع تقديم خدمة تربوية وتعليمية لهؤلاء المساهمين فى التعليم أو يدفعون مقابل هذه الخدمات التربوية والتعليمية.

هذه القواعد والأسس التى تعمل الحكومة فى ضوئها، متضمنة فى الورقة البيضاء (Better Schools) أو ما يسمى بمدارس أفضل والتى صدرت فى مارس عام ١٩٨٥. ولقد جاء فى هذه الورقة المحاور الأساسية التالية:

- تأمين أقصى درجة من الوضوح فى الأهداف والمحتوى الخاص بالمناهج.
- إعادة صياغة وتعديل نظم الامتحانات وتحسين سبل التقويم حتى يمكن ترقية ونقل التلاميذ والطلاب على أسس صحيحة وموضوعية، مع تحديد الأهداف المتعلقة بالمناهج، ومدى ما حققه التلاميذ من هذه الأهداف.
- تحسين وزيادة كفاءة مهنة التعليم ووظائف المعلمين، وحسن توظيف القوة التدريسية.

- إعادة تنظيم إدارة المدارس وأجهزتها بكل فاعلية، وزيادة مساهمة الآباء فى العملية التعليمية فى بعض المدارس، وكذلك زيادة مساهمات العاملين داخل المهنة وخارجها فى العملية التعليمية[٤].

الدور التعليمى للسلطات المحلية:

(Local Education Authorities (LEAs

تقوم السلطات التعليمية المحلية بالدور الفعال والحقيقى فى تقديم وإدارة الخدمات التعليمية فى إطار حدودها فى كل من إنجلترا وويلز، حيث تقوم هذه السلطات المحلية ببناء المدارس والكليات فى منطقتها المحيطة، كما أنها تقوم بالإدارة والإشراف عليها. وعلى الرغم من هذه التنمية المحلية على الخدمات التعليمية، إلا أن اختيار المنهج ومحتواه يقع تحت مسئولية إدارة كل مدرسة على حدة، أو على مستوى كل سلطة تعليمية محلية، بينما تركت الحرية كاملة للمدرس الأول والمعلمين التابعين له فى وضع الجدول المدرسى، واختيار الكتب التى تحقق أهداف المنهج، وطرق التفاعل والتدريس اليومى داخل المدرسة.

كما أن القائمين على أمر إدارة التعليم محلياً، يتم إنتخابهم من المهتمين بالتعليم، وكذلك القائمون على التمويل والمساهمة فى تمويل وإنشاء المؤسسات التعليمية المختلفة، وهذه قاعدة متبعة فى إنجلترا وويلز منذ صدور قانون التعليم لسنة ١٨٧٠[٥].

ويوجد العديد من السلطات المحلية فى إنجلترا وويلز، فهناك ٩٧ سلطة محلية (LEAs) فى إنجلترا تشتمل على قطاع لندن (Inner London Education Authority (ILEAs ومجلس المدن العشرون المحيطون بلندن، ولهم شبه إستقلال ذاتى. وتمثيل برلمانى، و ٣٦ مدينة رئيسية ومستقلة بمراكز البوليس، والكنائس فيها ذات شخصية مستقلة، هذا بالإضافة إلى ٤٠ مدينة رئيسية ولكنها ليست مستقلة من حيث الإدارة البوليسية والتوجه الدينى.

أما بالنسبة لقطاع ويلز Wales، فإنه يضم ٨ سلطات تعليمية محلية، كل مدينة رئيسية لها مجلسها وإدارتها المحلية للتعليم، وكل سلطة محلية للتعليم مسئولة أمام القانون عن تعيين لجنة للتعليم، ويشترط أن يكون نصف أعضاء هذه اللجنة على الأقل منتخبين

من المدينة أو المقاطعة، وكل اللجان التعليمية يجب أن ينضم إليها بعض الأعضاء المتخصصين، وذوى الخبرة فى المجال التعليمى، وهذا الأمر يتحقق من خلال الأعضاء غير المنتخبين والذين يتم تعيينهم بالاختيار للمناسب منهم فى المجال التعليمى(٦).

كما أن الإدارة التعليمية اليومية والفعلية لكل قطاع من القطاعات التعليمية المحلية تقع تحت مسئولية مدير التعليم أو رئيس المكتب التعليمى، والذى بدوره يمكن أن يختار له معاوناً أو نائباً وبعض الأعضاء من الفنيين والإداريين للمعاونة فى إدارة المكتب. كما أنه من الطبيعى أيضاً أن يكون ضمن أعضاء هذا المكتب التعليمى موجهوا المواد والموجهين المحليين حتى يمكن للمكتب أن يمارس سلطة حقيقية محلية على التعليم بتقديم التوصيات والمقترحات الفنية والإشراف الإدارى.

وفى إطار قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ فإن الإدارة المحلية للتعليم أخذت تمارس دوراً هاماً فى الجوانب الروحية والأخلاقية والتنمية العقلية والجسمية لأعضاء المجتمع المحلى من خلال توفير التعليم المناسب والفعال، والذى يجب أن يقابل احتياجات سكان تلك المنطقة.

وحتى لا يكون هناك تعارض بين السلطات التعليمية المحلية وبعضها البعض، مع الخط العام للدولة، فإن السلطات المحلية تعمل من خلال التنظيمات القانونية للتعليم وفى ضوء اللوائح والقرارات التى يصدرها وزيرا التعليم فى كل من إنجلترا وويلز.

فالإدارة المحلية للتعليم هى المسئولة إدارياً وفنياً عن التعليم فى المدينة أو المقاطعة سواء فى المدارس أو الكليات المتوسطة، واختيار المعلمين وتدريبهم، ودفع مرتباتهم، بالإضافة إلى توفير المبانى التعليمية، والمواد الخام اللازمة للعملية التعليمية، والأدوات والأجهزة، والوقوف بجانب أطراف العملية التعليمية وإدارتها بالتوجيه والإرشاد(٧).

وإلى جانب هذه الوظائف الهامة للإدارة المحلية للتعليم، فإنها من خلال مؤسساتها القومية وأعضائها المنتخبين أو المعينين يساهمون فى تبادل الأفكار والخبرات التعليمية، سواء على المستوى القومى أو الإقليمى، والمساهمة فى تطوير السياسة القومية للتعليم(٨).

وهكذا فإن نظام التعليم فى إنجلترا وويلز يعطى صـــورة واضحـة عـن دور المحليات والمستوى القومى تجاه السلطات التعليمية، ومنحها للمدارس والمعلميـن، ممـا يظهر الحرية الواسعة والمسئولة عن تطوير النظام التعليمى فى ضوء ما يتناسب وحاجات ومتطلبات المجتمعات المحلية فى ضوء التوجهات العامة للدولة على المستوى القومى.

ثانياً: تطور النظام التعليمى فـى إطـار قوانينـه: Development of the System

منذ صدور قانون فوستر Foster للتعليم سنة ١٨٧٠م، وحدث تزاوج وتكـامل بين الحكومة المركزية والحكومات المحلية فى الإشراف على التعليم. حيث كانت معظـم المدارس الابتدائية قبل عام ١٨٧٠، تقع تحت الإشراف الإدارى للكنائس، مـع اشـتراك حكومى محدود. حيث تقديم بعض المنح المادية لبعض التلاميذ وبعـض الكنـائس حتـى تضمن للتعليم مستوى معيناً من حيث الكيف على وجه الخصوص. وكانت أداة الحكومـة فى هذا الإشراف هو تكوين اللجنة الاستشارية العليا للتعليم The Committee of Privy Council on Education والتى حصلت على أول تأييد برلمانى لها مع صدور قـانون التعليم لسنة ١٨٥٦[٩].

بعد ١٤ سنة صدر قانون التعليم لسنة ١٨٧٠، حيث تم تأسيس المجالس المحليـة للتعليم والتى كان من وظائفها تقديم التعليم الابتدائى فى بيئتها المحيطة (منطقتها). وكـان تمويل هذه المدارس يأتى من الضرائب المحلية ورسوم المدارس والضرائب القومية. كما حلت مجالس المدارس محل الكنائس فى الإشراف على التعليم الابتدائى. وبعـد صـدور قانون لجنة التعليم لسنة ١٨٩٩ تم التمهيد لتغيير اللجنة الاستشارية العليا للتعليم وإحـلال المجلس القومى للتعليم فى إنجلترا وويلز محل هذه اللجنة الاستشارية.

ومع صدور القوانين التنظيمية للتعليم لسنة ١٩٠٢، وسنة ١٩١٨، وسنة ١٩٤٤، حدث المزيد من التعاون والتكامل بين الحكومة المركزية والمحليات فى الإشـراف علـى التعليم، وزيادة مدة التعليم الإلزامى. حيث جاء قانون التعليم لسنة ١٩٠٢ ليلغى مجـالس المدرس School Boards ، وإنشاء السلطات التعليمية المحليـة Local Education Authorities وأعطى للمراكز والمدن الرئيسية بمجالسـها الحكوميـة County and

county Borough Councils الحق فى الإشراف على التعليم وتقديم الخدمات التعليمية اللازمة لهذه المناطق، على أن يتم فى ضوء التنسيق مع المجلس الأعلى للتعليم. إلا أن قانون فيشر Fesher للتعليم لسنة ١٩١٨ أعاد للحكومة المركزية قوتها وسيطرتها على السلطات التعليمية المحلية، كما رفع سن مغادرة المدرسة من ١٢ إلى ١٤ سنة(١٠).

قانون التعليم لسنة ١٩٤٤: The 1944 Education Act

يعرف هذه القانون، بقانون بتلر Buttler، حيث ألغى المجلس الأعلى للتعليم واستبداله بوزارة التعليم، والوزير الجديد كان مسئولاً عن تطوير التعليم المقدم لجماهير الشعب فى إنجلترا وويلز، وعليه أيضاً متابعة كل جوانب التطور والتقدم للمعاهد والمؤسسات المساهمة فى هذا التطوير، كما أنه صاحب السلطة المطلقة فى تحديد ومراقبة الحد الأدنى والمطلوب بألا يهبط عنده مستوى التعليم.

وقد نص قانون ١٩٤٤ على مسئوليات السلطات التعليمية المحلية (LEAs) فى توفير مراحل تعليمية ثلاث وهى التعليم الإبتدائى والثانوى والتعليم الإضافى الأعلى. كما وضع القانون خطة طويلة الأجل، وأهدافاً عريضة لرفع سن مغادرة المدرسة حتى سن ١٥ سنة فى المرحلة الأولى، والتى تحققت بالفعل سنة ١٩٤٧، ثم إلى سن ١٦ سنة فى المرحلة الثانية والتى تحققت بالفعل أيضاً سنة ١٩٧٢. وجعل هذا القانون مسئولية تحقيق هذه الخطة والأهداف مشاركة بين كل من السلطات المحلية والحكومة المركزية(١١).

كما كان هناك من اللوائح والقرارات التى كان لها التأثير الواضح على إدارة التعليم والتى وجدت تأييداً من جانب الحكومة الملكية عندما وصل حزب المحافظين لمقاعد الحكم سنة ١٩٧٩، وأهم هذه القوانين ما يلى:

- قانون التعليم لسنة ١٩٧٩: The 1979 Education Act

والذى عمل بعض التغيرات فى قانون التعليم لسنة ١٩٧٦، حيث نص على إدخال نظام التعليم الشامل Comprehensive Education وجعل السلطات التعليمية المحلية مسئولة عن تضمين ذلك فى خططها للتعليم الثانوى.

- قانون التعليم لسنة ١٩٨٠: The 1980 Education Act

أعطى هذا القانون للسلطات التعليمية المحلية القوة والسلطة التى افتقدها خلال القوانين التعليمية السابقة. لا سيما فيما يتعلق بالتغذية المدرسية والحليب للتلاميذ وكذلك حد من

سلطات وزيرى التعليم فى إنجلترا وويلز فيما يتعلق بإغلاق المدارس. كما أفقد الـــوزارة سلطتها المتعلقة بوضع الخطط وتنفيذها فى مجال تقديم المســـاعدات لبعــض المــدارس المستقلة. حيث كانت وزارتا التعليم فى إنجلترا وويلز تقدمان بعض المســاعدات والمنـــح لبعض المدارس المستقلة، وذلك لمساعدة بعض التلاميذ الــذى لا يمكنـــهم دخـــول هـــذه المدارس المستقلة، وذلك لمساعدة بعض التلاميذ الذين لا يمكنهم دخول هـــذه المـــدارس المستقلة على نفقتهم الخاصة. وقد بدأت هذه الخطة فى مساعدة بعض المدارس المســـتقلة فى سبتمبر ١٩٨١. حيث طلبت الوزارة من هذه المدارس التخفيف من المصروفـــات أو إلغائها لبعض التلاميذ المتفوقين وغير القادرين على دفـــع مصروفـــات هـــذه المـــدارس الخاصة، حسب دخل الأسرة. على أن تقوم الوزارة بدفع هذه المصروفات نيابـــة عنـــهم. وفى ضوء هذه الخطة، وبناء على قانون ١٩٨٠ بهذا الشأن وصل عدد المـــدارس التـــى أخذت بهذه التوصية ووضعتها موضع التنفيذ ســـنة ١٩٨٤ حوالـــى ٢٢٧ مدرســـة فـــى إنجلترا، وحوالى ٨ مدارس فى ويلز. وتقع مسئولية اختيار هؤلاء التلاميذ غير القـــادرين والمتفوقين على المدارس التى التزمت بهذه الخطة. ووصل عدد الأماكن الشـــاغرة لمثـــل هؤلاء الطلاب حوالى ٦٠٠٠ فى كل عام، توزع بنسب عادلة على هذه المدارس حســـب المنطقة التى تقوم كل مدرسة بتقديم خدماتها فيها[١٢].

كذلك أتاح قانون التعليم لسنة ١٩٨٠ للوالدين وأولياء أمور التلاميذ، والمعلميـــن أن يكونوا أعضاء فى مجلس المدرسة بالانتخاب، وذلك لإدارة المدرسة والإشراف المحلى الشامل على العملية التعليمية بما يتفق ومطالب البيئات المحلية.

قانون التعليم لسنة ١٩٨٤:

The 1984 Education Act (Grants & Awards)

دعم هذا القانون سلطات وزيرا التعليم فى إنجلترا وويلز بشأن ما يقدمانـــه مـــن منح للحكومات المحلية كمساهمة من الحكومة المركزية فى الخدمـــات التعليميـــة لـــهذه السلطات المحلية.

ولعله يتضح مدى إمكانية تحقيق هذا النظام التعليمى للعدالة والمساواة من جـانب الحكومة المركزية، ومدى مساهماتها مع السلطات المحلية، مـــع الأخـــذ فـــى الاعتبـــار المستويات التعليمية المحلية المختلفة واحتياجاتها فى ضوء ما تمتلكه من مصادر طبيعيـــة،

وإمكانات مادية تتناسب وخدماتها التعليمية. لكن القسم الأكبر من هذه المنح الحكومية تدفعه الحكومة المركز للحكومات المحلية دون شروط لكيفية وأوجه الاتفاق، اللهم إلا النصح والتوجيه على المستوى القومى، واظهار الأولويات التى يجب أخذها فى الإعتبار (١٣).

ثالثاً: المدارس (السلم التعليمى): The Schools

أبرز العرض السابق النمط الادارى للتعليم، والذى يتميز بدرجة من اللامركزية فى المسئوليات وتوزيعها بين السلطات التعليمية على المستويين المركزى والمحلى. وفى ضوء هذا التنظيم الادارى، حدد قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ مسئوليات الآباء وأولياء الأمور فى إرسال الأبناء إلى المدارس لتلقى التعليم الالزامى عند سن الخامسة، كما جعل الحد الأدنى لمغادرة المدرسة سن السادسة عشرة، وذلك حتى يتمكن كل تلميذ من الحصول على التعليم المناسب لمرحلته العمرية، وقدراته ومستوى ذكائه، وأى نوع من التعليم أو الاحتياجات التعليمية الخاصة التى يمكن أن يكون الطفل فى حاجة إليها سواء كان فى المدارس الحكومية أو غيرها فى هذه الفترة المحدودة من الخامسة حتى السادسة عشرة.

والواقع الحقيقى يشير إلى أن معظم الأطفال فى ضوء هذا القانون ذهبوا إلى المدارس بأنواعها المختلفة، حيث أن أكثر من ٩٠% ذهبوا إلى المدارس الحكومية فى إنجلترا وويلز وفقاً لإحصاءات عام ١٩٨٤/٨٣م، ومعظم أفراد النسبة الباقية ذهبوا إلى مدارس خاصة أو غير حكومية وطائفية ومدارس الأقليات، كما أن حوالى نصف الفئة العمرية من ١٦-١٨ سنة استمروا فى التعليم لما بعد سن السادسة عشرة، وهى السن المسموح عندها مغادرة المدرسة الإلزامية. وحوالى ٢٠% من هذه الفئة استمروا فى تعليمهم المدرسى والأكاديمى، والباقى تحولوا إلى تخصصات مختلفة من التعليم الإضافى سواء فى إطار التعليم الفنى البوليتينيكى والتقنى والتعليم العالى ومعاهد إعداد المعلمين.(١٤)

والتعليم الحكومى الرسمى يشتمل على مرحلتين متتاليتين ومتكاملتين هما التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى، أو (فى بعض المقاطعات) على ثلاث مراحل هى الابتدائية والمتوسطة والثانوية. والكثير من السلطات التعليمية المحلية تقدم تعليماً لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال، وهما مرحلتان غير إلزاميتين. وفى إطار هذا النمط الإدارى يمكن تقسيم المدارس إلى نوعين:

النوع الأول: مدارس محلية بالمقاطعات، يتم تأسيسها وإدارتها بواسطة السلطات التعليمية المحلية.

والنوع الثاني: المدارس الحرة أو التطوعية الاختيارية، ويتم تقديمها من جانب بعض المؤسسات والهيئات الأخرى وخاصة الكنيسة الرسمية في إنجلترا وويلز، والكنيسة الرومانية الكاثوليكية، وبعض الهيئات الأخرى، إلا أن هذه المدارس يتم إدارتها وتمويلها من جانب السلطات التعليمية المحلية أيضاً.

ويوجد في إنجلترا حوالي ٣٢% من المدارس الابتدائية الحكومية أنشئت بواسطة الجهود التطوعية وخاصة بواسطة الكنيسة الرسمية لإنجلترا وكنيسة الرومان الكاثوليك. أما في قطاع ويلز Wales، فقد بلغ عدد هذه المدارس حوالي ١٥% بواسطة كنيسة ويلز الرسمية وكنيسة الرومان الكاثوليك. هذه الجهود غير الحكومية تلعب دوراً كبيراً في مجال بناء المدارس وتجهيزها بواسطة الكنائس الإنجليزية والرومانية في إنجلترا وويلز، حيث ينفقون أموالاً ضخمة في هذا المجال. وجهودهم منظمة بواسطة اللجان المشكلة من هذه الكنائس والأفراد لهذا الغرض.

وتقع مسئوليات إدارة وتوجيه التعليميين الابتدائي والثانوي ومناهجهما في نطاق مسئوليات التنظيمات الحكومية المحلية بالتعاون مع المدير أو الناظر والمدرسين الأوائل والمعلمين لتحديد المناهج ومحتوى المقررات اللازمة.

والتعليم الحكومي بشكل عام مجاني، إلا أن الآباء الذين يختارون لأبنائهم مدارس غير حكومية عليهم بتحمل المصروفات، ولكن في ضوء قانون التعليم لسنة ١٩٨٠، حيث يمكن هذا القانون الآباء غير القادرين على دفع المصروفات كاملة أو جزئياً، أن يواصل أبناؤهم التعليم في هذه المدارس غير الحكومية على أن تتحمل السلطات التعليمية المحلية أو الجهات المانحة، دفع هذه المصروفات وخاصة للتلاميذ المتفوقين.[٥٠] وكل هذه المدارس غير الحكومية يجب أن يتم تسجيلها في قسمي التربية والعلوم في إنجلترا وويلز، كما يشرف عليها لجان فنية رسمية. ومعظم هذه المدارس بها قسم للإيواء الداخلي للتلاميذ ويمكن عرض السلم التعليمي خلال المراحل التالية:

أ- مرحلة ماقبل المدرسة: Nursery Education

تقدم بعض السلطات التعليمية المحلية تعليماً لتلاميذ هذه المرحلة تتمثل في

صورة فصول تعليمية ملحقة بالمرحلة الابتدائية، تستقبل أطفالاً دون الخامسة كمرحلة تهيئة لهم قبل دخول المرحلة الابتدائية.

والمدارس الحكومية التى تقدم فصولاً لهذه المرحلة، مزودة بهيئة تدريس متخصصة وعلى مستوى كفاءة عال، إلى جانب المربيات المتخصصات فى هذه المرحلة. حيث لا توجد مصروفات مدرسية لأبناء هذه المدارس الحكومية، حيث يتم تمويلها من القطاع الحكومى على المستوى المحلى، إلا أن بعض المدارس المستقلة أو الخاصة التى تقدم خدمات لمرحلة ماقبل المدرسة تطلب مصروفات دراسية مقابل خدماتها التربوية والتعليمية.(٦٦) كما تشجع الحكومة المحليات لتقديم المزيد من الخدمات التعليمية فى إطار هذه المرحلة سواء بإلحاق فصول حضانة ورياض أطفال للمدارس الابتدائية القائمة، أو إقامة فصول ومدارس مستقلة لهذه المرحلة.

ب- التعليم الابتدائى: Primary Education

تبدأ هذه المرحلة عند سن الخامسة، ومعظم المدارس الابتدائية مشتركة (بنين وبنات) سواء فى إنجلترا أو ويلز. ويتحول التلاميذ من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية عند سن الحادية عشر. إلا أن هناك مناطق تعليمية لا تأخذ بهذا النظام الثنائى (ابتدائى ثم ثانوى) بل تأخذ بالنظام الثلاثى (ابتدائى – متوسط –ثانوى) فى مقابل النظام (ابتدائى – ثانوى)، وقد تم الأخذ بهذه الصيغة لبعض الاعتبارات، حيث اعتبرت المدرسة المتوسطة مهمة فى إعطاء بعض الاهتمام بتلاميذ المرحلة العمرية من ٨-٩ سنوات، وتكون حلقة الوصل والانتقال بين التعليم غير الالزامى فى المراحل المبكرة والتعليم الالزامى فى المراحل المتأخرة أو التالية لذلك.

فعندما شاركت الحكومة المركزية المحليات فى كيفية تطبيق نظام المدرسة الشاملة، وكيفية تنظيم مدارسهم فى ضوء الاتجاه الجديد، أشارت بعض السلطات التعليمية المحلية إلى النظام الثلاثى المتضمن للمدرسة المتوسطة و التى كانت موضع التجريب، ووجدت قبولاً من جانب الحكومة المركزية دون التزام لباقى السلطات المحلية فى الأخذ بهذا الاتجاه.(٦٧)

د- المدارس الثانوية: Secondary Schools

يشمل التعليم الإلزامى المجانى فى إنجلترا وويلز التعليم الثانوى أيضاً حتى سن السادسة عشرة. ويمكن للدارسين أن يستمروا باختيارهم ورغبتهم ووفقاً لقدراتهم

الاكاديمية لمدة ثلاث سنوات حتى سن ١٨ أو ١٩ سنة. ففى بعض المناطق التعليمية يتـم تحويل الطلاب من الابتدائى إلى الثانوى بواسطة الاختيار حسـب القـدرات الأكاديميـة لهؤلاء الطلاب وفى ضوء هذا الاختيار يوجهون إلى الأنواع التالية من المدارس الثانوية:

١- **المدارس الأكاديمية النظرية Grammar Schools**: والتى تقدم لطلابـها تعليمـا أكاديميا نظريا، وهم طلاب مختارين لهذا النوع من المدارس لتفوقهم الأكاديمى مـن الفئة العمرية ١١-١٨ أو ١٩ سنة.

٢- **المدارس الثانوية الحديثة Secondary Modern Schools**: والتى تقدم لطلابـها تعليماً أكاديمياً عاماً، للفئة العمرية من ١١-١٦ سنة، على ألا يغادروها قبل هذا السن الإلزامى.

٣- هناك القليل من السلطات التعليمية المحلية تقدم نوعاً من التعليم يعرف بالتعليم **الفنـى التقنى Technical Schools**، وهو تعليم أكاديمى عام، إلى جانب إعطاء قدر كبـير من الاهتمام بالجوانب الفنية والمقررات التقنية.

ونتيجة لإعادة تنظيم التعليم الثانوى وفقاً لصيغة التعليم الثانوى الشـامل حـدث تقلص شديد فى الإقبال على التعليم الثانوى النظرى والأكـاديمى Grammer Schools حيث انخفض عدد المدارس التى تقدم هذا النوع من التعليم عام ١٩٨٤ على سبيل المثـال من ١١٨٠ مدرسة إلى ١٧٥ مدرسة فى الفترة من ١٩٦٥ وحتى عام ١٩٨٤ فى انجلـترا، كما انخفض عدد المدارس الثانوية الحديثة فى نفس الفترة من ٣٤٩٨ مدرسـة إلـى ٢٨٥ مدرسة[١]. وقد بدأت محاولات التطوير والتغيير تجاه التعليم الشامل فـى إنجلـترا فـى الخمسينات من القرن العشرين، حيث كان يتم قبول التلاميذ فى هذا النوع من التعليـم دون التقيد بقدراتهم الجسمية أو العقلية. وبحلول عام ١٩٨٤ كان هناك حوالى ٣.٣ مليون تلميذاً وتلميذه فى ٣٩٣٨ مدرسة شاملة، تغطى حوالى ٩٠% من المدارس الثانوية بـإنجلترا، و ٩٥% من المدارس الثانوية بويلز.

٤- الكليات ذات الصيغة السداسية Sixth-form and Tertiary Colleges

هى مدارس تقدم نوعين من التعليم، أحدهما تعليم غير أكاديمى والآخـر تعليـم أكاديمى للطلاب فى المرحلة العمرية من ١٦-١٩ سنة.

بينما الكليات المتوسطة أو دون التعليم الجامعى Tertiary Colleges، فهى تقدم تعليما اضافيا و عاليا بعد سن ١٦ سنة سواء بنظام الانتظام لكل الوقت أو بعض الوقت.(١٩)

رابعا: التربية الخاصة Special Education

أكد قانون التعليم لسنة ١٩٨١ على أهمية اللوائح والقرارات التى صدرت من قبل وكانت تتصل بالدرجة الأولى بالتربية الخاصة، ودورها الطبيعى فى العملية التعليمية. ولهذا تم تقسيم الأطفال المعاقين إلى عشر درجات من الإعاقة حتى يسهل تقديم الخدمة التعليمية لكل فئة منهم حسب حاجاته التعليمية الخاصة.

والحاجات التعليمية الخاصة Special Education Needs تظهر لأسباب مختلفة. ولهذا فإن مفهومها الواسع يضم مجموعات واسعة من التلاميذ أكثر مما هو متعارف عليه فى الدول النامية (الصم والبكم والعمى)، حتى أنه أصبح فى ضوء هذا المفهوم الواسع فى إنجلترا وويلز حوالى ٢% تقريبا من تلاميذ المدارس يعتبرون فى حاجة إلى تعليم خاص وينطبق عليهم قانون الإعاقات. ولهذا أشارت لجنة أورنك Warnock Committee فى تحديدها للمعوقين على المستوى القومى، أن هناك حوالى ٢٠% من التلاميذ فى حاجة إلى تعليم خاص فى بعض الوقت خلال حياتهم الدراسية، وأن هذه النسبة تتفاوت من منطقة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى.(٢٠)

والخدمات التى يمكن أن تقدمها التربية الخاصة لأصحاب هذه الإعاقات تشتمل على عدة أشكال مثل:المدارس الخاصة، فصول أو وحدات خاصة داخلية، فى المستشفيات أو حتى فى منازل الأطفال أنفسهم. بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة بالمدارس العادية.

هذا بالإضافة إلى نظم إعداد معلمى التربية الخاصة، والذى يعتمد على التدريب أثناء الخدمة In - Service Courses للمدرسين الممتازين، وأصحاب الخبرة التدريسية الطولية، ومدة الدراسة لهذه المقررات الخاصة حوالى عام كامل، وقد يتخصص الفرد فى موضوع معين، أو مقررات تعطى عدة تخصصات أو مجالات واسعة فى مجال التربية الخاصة. كما أن مدرسى فصول المكفوفين والصم والبكم، يجب أن يكونوا أصحاب

مؤهلات خاصة، بالإضافة إلى ماسبق ذكره من الخبرة الطويلة والتدريب لمدة عام كامل.[٢١]

خامسا: الامتحانات وسجلات التحصيل:

Examinations and Records of Achievement

إن من أهم الامتحانات العامة فى إنجلترا وويلز والتى يتقدم لها تلاميذ المدارس الثانوية، هى امتحان شهادة التعليم العامة General Certificate of (GCE) Education ومعظم التلاميذ يدخلون هذه الامتحانات في موضوعات مختلفة. وهناك ٨ مراكز رئيسية معتمدة فى إنجلترا وويلز تشرف على امتحانات هذه الشهادات، وهذه المراكز مرتبطة بالجامعات.

والموضوعات التى يتم الامتحان فيها على المستوى العادى Ordinary Level (O-Level) عند سن السادسة عشرة أو مبكراً عن ذلك إذا كانوا مستعدين لها.

أما الامتحان للمستوى المتقدم Advanced Level (A-Level)، فأوراقه الامتحانية أقل من المستوى العادى (O-Level) إلى حد ما، وموضوعاتها تدرس بعمق ولمدة عامين بعد سن السادسة عشرة. ويمكن لطلاب الدراسات الإضافية دخول امتحان شهادة التعليم العامة (GCE) فى المملكة المتحدة أو فى خارجها بدون التقيد بالأعمار أو الجنسيات. ونظام التقدير والدرجات فى هذا الامتحان للشهادة العامة كما يلى:

١- المتقدمين للمستوى العادى (O-Level) يعطون تقديراً من خمس تقديران من (A to E) أو بدون تقدير فى كل موضوع على حدة، والتقدير (E) يعتبر المستوى الأدنى والحد الذى لايجب تجاوزه كمستوى مقبول.

٢- المتقدمون للمتسوى المتقدم (A-Level) قد يعطون واحداً من خمس تقديرات للنجاح كماهو متبع فى المستوى العادى، كما يعتبر حاصلاً على مستوى (O-Level) بتقديرات من (A to C) أو بدون تقدير.[٢٢]

والحد الأدنى للقبول أو لدخول المعاهد والمؤسسات التعليمية العليا يتوقف على أداء الطلاب فى امتحانات الشهادة العامة (GCE)، وهناك مستويات محددة من الأداء فى هذه الامتحانات مقبولة من بعض المراكز المهنية المختلفة والتى تكافئ الامتحانات الأساسية عندهم. على سبيل المثال: المستوى الأدنى من المؤهلات المطلوبة للحصول

على الدرجة الجامعية الأولى هو النجاح فى مقررين من مقررات الشهادة العامة للمستوى المتقدم GCE-A-Level بينما هناك العديد من التخصصات تطلب النجاح فى ثلاث أو أربع مقررات على مستوى A-Level.

وطلاب المدارس عندهم حرية الاختيار بعد سن السادسة عشرة، فهم قد يدخلون الكليات ذات الصيغة السداسية Sixth form ويمكثون فيها حتى سن ١٨ أو ١٩ للحصول على المؤهلات الضرورية لدخول التعليم العالى، أو دخول عالم الوظائف الأخرى، أو لتحسين مستوياتهم التعليمية للحصول على شهادة التعليم العامة GCE-O-Level أو شهادة الثانوية العامة (GSE)، بالإضافة إلى ذلك، فإن الكليات ذات الصيغة السداسية تقدم مقررات عملية منها ما يتعلق بأعمال السكرتارية أو المقررات التى تؤدى إلى الخبرة العملية والتعليم الفنى فى بعض المناطق.

أما الاختيار الثانى للطلاب بعد سن السادسة عشرة أن يدخلوا الدراسة بشكل منتظم فى الكليات الإضافية أو المرحلة التالية من التعليم الأعلى Tratiory College للحصول على مؤهلات عامة مثل شهادة المستوى المتقدم (GCE-A-Level) أو شهادة التعليم الفنى أو الإعداد الشامل للعمل بمقررات معينة ومتخصصة تحت مظلة بعض مؤسسات الدولة أو السلطات التعليمية المحلية، وخاصة المؤسسات القائمة على تنفيذ خطط التدريب للشباب The Youth Training Scheme، وهى مفتوحة للعاملين وغير العاملين من صغار السن، وكل من بلغ سن السادسة عشرة يمكن أن يقبل ضمن هذه الخطط التدريبية وكذلك سن ١٧، ١٨ وللمعوقين حتى سن ٢١ سنة.

الشهادة العامة للتعليم الثانوى

The General Certificate of Secondary Education (GCSE)

نظراً لتعدد الشهادات والامتحانات والمعايير الخاصة بقبول الطلاب، وبعد دراسة للمعايير العامة للامتحانات والمقررات فى ضوء الأهداف، ورفع مستوى الأداء لجميع الممتحنين أو الطلاب، قدمت الحكومة المركزية فى يونية ١٩٨٤ نظاماً موحداً للامتحانات عند سن السادسة عشرة، ومابعدها ليحل محل امتحانات شهادة التعليم (GCE) وشهادة الثانوية العامة (CSE) للمستوى العادى (O-Level) ولقد سمى الامتحان والشهادة الجديدة باسم الشهادة العامة للتعليم الثانوى (GCSE) The General

Certificate of Secondary Education حيث أعدوا الامتحان فى صـــورة خمس مجموعات امتحانية، كل منهات يحتوى على ممثلين لمراكز الامتحانات الخاصة بشهادتى الثانوية العامة (CSE) وشهادة التعليم العام (GCE)، حيث وضعت المقررات بمعـــايير على المستوى القومى، وتم تنفيذهاعام ١٩٨٦ وكان أول امتحان بـــهذه الكيفيـــة ولـــهذه الشهادة عام ١٩٨٨. حيث يمنح الطلاب الناجحون فى فى هذا الامتحان تقديرات من (A - to G) والذين سوف يحصلون على تقدير (A to C) يعتبرون حققوا مســـتوى متقـدم يساوى تقديرات (A to C) على المستوى العادى (O-Level) والتى تساوى ممتاز وجيد جداً، ثم جيد. والمجلس القومى لامتحانات الثانوية هو المسئول عن إدارة هذه الامتحانـات والمحافظة على مستواها وكل مايتعلق بمقرراتها وامتحاناتها[٢٣].

هذا إلى جانب امتحانات المستوى التكميلى أو الإضـــافى المتقـدم Aduanced Supplementary Level والذى أصدرت الحكومة المركزية قراراً بتقديمه عـام ١٩٨٥ بغرض توسيع المناهج وتعميقها لطـــلاب المســـتوى المتقـدم A-Level دون الإخـــلال بالمستوى العلمى المطلوب. وهذا النوع من الامتحانات يقوم على أساس الموضوع الواحد Single Subject، حيث تستغرق الدراسة حوالى عامين ويسير جنباً إلـــى جنـب مـع موضوعات المستوى المتقدم (A-Level) ويقوم على أساس الدراسة الحرة أو الخاصـــة ويحتاج لقدرة أكاديمية عالية.

سادساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة: Teacher Education

كما هو الحال فى كثير من دول العـــالم، فـإن حوالـــى ٦٠% مـــن المعلميـــن والمعلمات فى إنجلترا وويلز من النساء وخاصة فى مرحلتى الحضانة ورياض الأطفـــال والتعليم الابتدائى.

ومن المسلم به أن يكون كل المعلمين والمعلمات فى مـــدارس انجلـــترا وويلـــز مؤهلين بشكل مناسب وحاصلين على المقررات الدراسية الخاصة بالإعداد الأولى للمعلـم. حيث يوجد نمطان أساسيان لإعداد المعلم هما:

أ- مستوى البكالوريوس Under-Geraduate Level، حيث يحصل الطـــلاب علـــى **مقرراتهم الدراسية فى الجامعات والمعاهد البولتكنيكية، والكليات الجامعية، ومعـــاهد** التعليم العالى وبعض المعاهد غير الجامعية. وكل هذه المؤسسات تقـــدم مقـــررات

دراسية تؤدى إلى الحصول على بكالوريوس التربية Bachelor of Education (Bed) Degree والحصول على هذا المؤهل قد يكون لمدة ثـــلاث ســـنوات دون الحصول على شهادة الشرف للعمل فى المهنة، أو بعد أربع سنوات مع الحصـــول على شهادة الامتياز وشرف العمل فى المهنة.

أ- مستوى الدراسات العليا Post-Graduate Level وهو يعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية (Bed) وذلك لحصولهم على شهادة التربية والتى تسمى (PGCE) وهـــى تقابل شهادة الدبلوم العامة الصباحى التى تمنحها كليات التربية بالجامعات المصرية.

وهناك بعض الاستثناءات التى تخرج عن هذه القاعدة أو هذين النمطين لإعـــداد المعلمين وهى:

١- هناك عدد قليل من المعاهد أو المؤسسات (معظمها جامعية)، تقدم مقررات متزامنـــة أو متلاقية فى الهدف (ومدتها ٤أعوام فى الغالب)، وتؤدى هذه المقررات للحصـــول على نوعين من المؤهلات، إما مؤهلات تربوية خاصة بالتدريس أو مؤهلات غـــير تربوية.

٢- الأفراد الذين يمتلكون مؤهلات مناسبة وأقل من الدرجـــة الجامعيـــة الأولـــى فـــى التخصصات الفنية والحرفية والتصميمات التكنولوجية وأصحاب المهارات العملية، قد يعدون للتدريس بعد حصولهم على مقررات دراسية قصيرة تقدم خصيصاً لهم، مثـــل مقررات البكالوريوس التربوى (Bed) لمدة عامين أو لمدة عام واحد بدون الحصول على شهادة تربوية.

٣- كل الخريجين الذين حصلوا على مؤهلهم الجامعى قبل يناير ١٩٧٤ يمكن أن يقومـــوا بالتدريس فى المرحلة الثانوية دون الحصول على مقررات تربوية أو مهنية، ومـــن حصل على مؤهلة قبل يناير ١٩٧٠ قد يسمح لهم بالتدريس فى التعليم الابتدائـــى أو مدارس ذات نوعية خاصة.

٤- كل الخريجين بعد ٣١ ديسمبر ١٩٨٣ فى مادتى الرياضيات وبعض العلوم يمكـــن أن يدخلوا مهنة التدريس فى المرحلة الثانوية دون الحصول على التدريـــب المـــهنى أو التربوى، لأن هناك عجز فى هذه الموضوعات فى بعـــض المـــدارس، وللسـلطات التعليمية المحلية أن تختار هؤلاء المدرسين وحسب التخصصات المطلوبـــة، وفـــى ضوء اعداد الخريجين المؤهلين.[٢٤]

شروط القبول لمؤسسات إعداد المعلم:

Admission to Teacher Training

يتم وضع شروط قبول الطلاب لمعاهد المعلمين والمعاهد البوليتكنيكية، ومعـــاهد التعليــم العالي، وبعض المعاهد غير الجامعية بواسطة هذه الكليات والمعاهد نفسها. والمتفق عليـــه أن جميع الطلاب المتقدمين لدراسة بكالوريوس التربية (Bed) يجــب أن يتــم تســجيلهم بواسطة مكتــب التنســيق المركــزى Central Register and Clearing House (CRCH) كمؤسسة مستقلة تضع شروط القبول.

بينما طلاب بكالوريوس التربية (Bed) وغيرهم من طلاب الدرجات الجامعيـــة الأولى والقليل من طلاب الكليات ذات الصلة بهذه النوعيات، يتم تسجيلهم بواسطة المكتب المركزى للقبول فى الجامعات Universities Central Council on Admissions (UCCA) حيث يسجل كل طالب فى أوراقه رغبته فى الالتحـــاق بخمـــس جامعـــات أو كليات، ثم يقوم هذا المكتب بإرسال صورة من أوراق الطالب إلى كلية أو جامعة مســـجلة فى بطاقة الرغبات. كما أن كل جامعة تختار طلابها حسب شروطها، حيث لايوجـــد أيـــة ضغوط خارجية وخاصة من المكتب الرئيسى للقبول فى الجامعات. أما بالنســـبة لطـــلاب الدراسات العليا، فإنهم يرسلون بأوراقهم مباشرة إلى الكليات أو الجامعات التى يرغبـــون الدراسة فيها.

والحد الأدنى من شروط القبول فى بكالوريوس التربية (Bed) هـــو الحصـــول على تقدير جيد على الأقل فى موضوعين من موضوعات المســـتوى المتقـــدم GCE-A-Level، بالإضافة إلى النجاح بتقدير جيد على الأقل فى ثلاث موضوعات من المســـتوى العادى GCE-O-Level.

أما بالنسبة للطلاب الناضجين والذين ينقصهم بعض الشروط المتفق عليها فـــى القبول، يمكن أن يتم قبولهم بصفة استثنائية إذا كانوا ذوى شخصيات متكاملة ولهم قـــدرات فائقة وخبرات واسعة فى حياة الكبار والحياة العملية.

وللحفاظ على المستوى العملى والأكاديمى فى مهنـــة التدريـــس، فـــإن جميـــع المتقدمين يجب أن يتوفر فيهم الكفاءة فى اللغة الانجليزية والرياضيات. وهذا يعنـــى أنـــه

بالنسبة لخريجى المدارس والكليات يجب أن يكونوا حاصلين على تقدير جيد على الأقل فى الرياضيات واللغة الانجليزية فى المستوى العادة GCE-O-Level أو مايقابله من المستويات التعليمية الأخرى، حتى يمكنهم دخول مقررات الإعداد لمهنة التدريس.(٢٥)

تعيين المعلمين الجدد والتدريب أثناء الخدمة:

تعمل السلطات التعليمية المحلية على تعيين المعلمين الجدد فى ضوء إمكاناتها المتاحة. والتدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمين على الإعداد للمسئوليات الجديدة، وتمشيا مع التطورات الحديثة فى تخصصاتهم وفنيات التدريس والتنظيمات المدرسية. ويتم تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة بواسطة السلطات التعليمية المحلية ومن خلال مراكز المعلمين، والمراكز الاستشارية الخاصة بهم وبواسطة نقاباتهم وجمعياتهم، وكذلك بالنسبة للجمعيات الخاصة بالتخصصات الفرعية، بالإضافة إلى ماتقدمه الجامعة المفتوحة، والتى تقدم المقررات الدراسية المختلفة فى مجال إعداد المعلمين.

كما تقدم السلطات التعليمية المحلية منح خاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتشجيع المعلمين للانضمام لهذه البرامج فى تخصصات معينة، حيث تستخدم هذه الأموال والمنح من جانب السلطات المحلية فى تعيين مدرسين يقومون بالعمل محل هؤلاء المعلمين المتفرغين للتدريب.

مرتبات المعلمين: Teacher's Salaries

يتم تحديد مرتبات المعلمين فى كل من إنجلترا وويلز بطريقة تقديرية من جانب اللجان المختصة و التى يطلق عليها لجان برنهام Burnham Committee والتى تضم أعضاء ممثلين للسلطات التعليمية المحلية، ووزير التربية والعلوم فى جانب وممثلى المعلمين فى الجانب الأخر، فإذا لم يحدث اتفاق تحول القضية إلى حكم وسيط بين الطرفين والذى يعتبر حكمه ملزم للطرفين فإذ لم يحدث اتفاق، يتم تحويل القضية إلى البرلمان.(٢٦)

وهناك المزيد من عناصر النظام التعليمى فى إنجلترا وويلز ويمكن التعرف عليها من خلال المراجع المذكورة فى قائمة المراجع أو غيرها إن شاء الله.

المراجع:

1-The Educational System of England and Wales, Department of

Education and Science-Welsh Office, London, September, 1985, P.1.

2-Ibid., P. 2.

3-Ibid., P. 3.

٤-بيومى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٣٢٦-٣٢٧.

5-The Educational System of England and Wales, Op. Cit., P.9.

6-Ibid., P.10.

7-Taylor, PH. H. & Lowe, R., "English Educaton", Chapter 4, in Edward Ignas & Raymond J. Corsini, Comparative Educational Systems, F.E. Peacock Publishers, Inc., Itasca, Illinois 60143, 1981, PP. 166-167.

٨-بيومى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، مرجع سابق، ص ٣٢٨-٣٢٩.

9-The Educational System of England and Wales, Op., Cit. P. 3.

10-Ibid., P. 4.

11-Maclure, J.S., Educational Documents: England and Wales from 1816 to the present day, Methuen, London, 1986, PP. 222-225.

12-The Educational System of England and Wales, Op., Cit. P. 29.

13-Ibid., PP.5& 11.

14- Ibid., P. 17.

15- Ibid., PP. 18 &28.

١٦- بيومى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، مرجع سابق، ص ٣٣٤-٣٣٥.

17- The Educational System of England and Wales, Op., Cit. P. 20.

18- Ibid., PP. 21-22.

19 Ibid., P. 22.

20- Ibid., PP. 22-23.

٢١- بيومى محمـــد ضحـــاوى، التربيـــة المقارنـــة ونظـــم التعليـــم، مرجـــع ســـابق، ص ٣٤٠-٣٤١.

22- The Educational System of England and Wales, Op., Cit. P. 30.

23- - Ibid., PP. 23-33.

24- - Ibid., PP.49-50.

25- - Ibid., PP. 50-51.

26- - Ibid., PP. 52-53.

الفصل الثانى عشر
نظام التعليم فى الجمهورية العربية السورية

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل مدخلا تمهيدياً يشتمل على الموقع الجغرافى والمساحة وأهم الأنهار والمصادر الطبيعية التى تمتلكها سوريا، وسكانها وعناصرهم المختلفة. ثم النظام التعليمى فى سوريا والذى يتضمن عدة عناصر من أهمها: الجهود التعليمية فى عهد الاحتلال الفرنسى، والتعليم فى عصر الاستقلال مع إبراز جهود ساطع الحصرى التربوية، ثم بيان أهم أهداف التعليم السورى، ثم إدارة وتمويل التعليم فى سوريا، ثم مراحل النظام التعليم فى سوريا، وأخيراً إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

مدخل تمهيدى لنظام التعليم فى سوريا:

تقع الجمهورية العربية السورية فى الجنوب الغربى من أسيا، وتحدها تركيا من الشمال، والعراق من الشرق، والأردن وفلسطين المحتلة من الجنوب، ولبنان والبحر المتوسط من الغرب. وتمتد فى مساحة مقدارها حوالى ١٨٥,٠٠٠كم مربع، وأكبر مدنها دمشق وهى العاصمة.

وتمتد سوريا من الغرب للشرق حوالى ٨٣٠كم، ومن الشمال للجنوب حوالى ٧٤٠كم، كما تمتد موازية لساحل البحر المتوسط فى مسافة ١٦٠كم، وحوالى ٣٢كم أراضى مسطحة، محاطة بجبال النصيرية ومرتفعاتها، وجبال لبنان. وفى الجنوب الشرقى من سوريا تقع هضبة الجولان التى احتلتها إسرائيل عام ١٩٧٦. ثم بقية الأراضى السورية حول نهر الفرات، وأرض الجزيرة، ثم الصحراء السورية.

ويعتبر نهر الفرات هو النهر الرئيسى فى سوريا، والذى يقطع الدولة من تركيا شمالاً وحتى العراق شرقاً. أما النهر الثانى من حيث الطول فهو نهر الليطانى والقادم من لبنان وجبالها ومتجها إلى غرب سوريا ثم إلى تركيا. ولهذا يتميز المناخ فى سوريا بأنه مناخ بحر متوسط، حيث الحار والرطب والجاف صيفاً، والمطير شتاءاً، وتتراوح درجات الحرارة من ٤-٦درجات شتاءاً، ومن ٣٠درجة إلى ٣٢درجة صيفاً.

كما تمتلك سوريا العديد من المصادر الطبيعية مثل البترول، والغاز الطبيعي، والفوسفات، والملح والذي يعتبر من صادراتها الأساسية، والفحم بنسبة قليلة، والحديد والنحاس والذهب وخاصة في المناطق الجبلية.

كما أن المحاصيل الزراعية تجود في المناطق الساحلية وحول وادي الفرات ونهر البيطاني. وتعتبر سوريا بلداً زراعياً في المقام الأول، نظراً لما تمتلكه من أراضي خصبة على الساحل وحول نهري الفرات والبيطاني، ورغم وفرة الأراضي والمياه إلا أنها في حاجة إلى نظم للري الحديث نظرا لنقص المياه وخاصة في مواسم الجفاف أو الصيف، والمواسم الزراعية للمحاصيل الصيفية، مما يجعل سوريا تحتاج إلى دعم كبير لميزانيتها من جيرانها وخاصة الدول العربية المنتجة للبترول.

ومن أهم المحاصيل الزراعية في سوريا: القمح والقطن والدخان والعنب والزيتون والحمضيات والخضروات، حيث تنتج بعضها بكميات كبيرة للتصدير، وبعضها يستهلك محليا.

كما أن الصناعات السورية اشتد عودها في مجالات عديدة وخاصة صناعة الأقطان والحرير لاسيما في فترة الاتحاد السوري المصري (١٩٥٨-١٩٦١) حينما أعلن عن نسبة الأرباح المخصصة للعمال٢٥%، إلا أن الأمر اختلف مع فشل الاتحاد وعودة المصانع إلى القطاع الخاص.

ومعظم سكان سوريا من العرب٩٠%، أما أكثر العناصر غير العربية فهم الأكراد على الحدود التركية، والأرمن في المدن الرئيسية. ويبلغ عدد سكان سوريا حسب إحصاء عام١٩٩٣ حوالي ١٤,٥٠٠ مليون نسمة، كما كان معدل النمو السكاني مرتفعا خلال فترة الثمانينات ٣,٨%سنويا.

والغالبية العظمى من سكان سوريا مسلمين سنيين، وهناك مسلمين شيعة ولواتيا واسماعيلية. أما غير المسلمين فيشملون المسيحيين اليونانيين والرومان والأرثوذوكس، والدروز الذين يتبعون المنهج الإسلامي، إلى جانب نسبة قليلة من اليهود (حوالي ٤٠٠٠ نسمة).(١)

النظام التعليمي في سوريا:

بعد عرض العوامل المختلفة الكامنة وراء بلورة الفكر التربوي والنظام التعليمي سواء كانت سياسية أم أيديولوجية أم اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية، فإنه يمكن

القول أن النظام التربوى لأى مجتمع من المجتمعات ما هو إلا صورة معبرة لهذا التفاعل بين العوامل الثقافية المختلفة المحيطة بهذا النظام. كما أن النظام التربوى بكل مكوناته يعد بمثابة مراة حقيقية تعكس ليس فقط الواقع المعاش أو الحاضر بكل أبعاده لهذا المجتمع أو ذاك، بل الماضى والمستقبل أيضاً.

وهذا ينطبق إلى حد بعيد على واقع النظام التعليمى فى سوريا، والذى سنتناوله بالدراسة والتحليل فى هذا الفصل، من خلال رصد أهم تطوراته التربوية من قبل الاستقلال عام١٩٤٦ وحتى نهاية القرن العشرين.

أولا: الجهود التعليمية فى عهد الإحتلال الفرنسى:

كعهدها فى الدول التى احتلتها، حاولت فرنسا أن تسيطر على شئون التربية والتعليم، وأن توجهها إلى الوجهة التى تتمشى مع السياسة الفرنسية، وهى العمل على فرنسة البلاد، أو تحويل سكان البلاد إلى مواطنين فرنسيين كما حاولت فى الجزائر. حيث عملت السلطات الفرنسية على فرض اللغة الفرنسية فى جميع المدارس، وتنظيم التعليم على النمط الفرنسى، وفتح الباب على مصراعيه لإنشاء المدارس الفرنسية، وتشجيعها وعدم خضوعها لأى سلطة من الحكومة السورية، كما شجعت البعثات إلى فرنسا، إلا أن الوطنيين السوريين لم ينخدعوا، وناوءوا الجهود التربوية الفرنسية وتمسكوا بنظامهم التعليمى العربى والدينى، ومن ثم وجد الفرنسيون أنفسهم أمام جملة من المعاهد التعليمية العربية فلم يجرؤا على إلغائها، بل اكتفوا بالسعى وراء توجيه مناهجها الوجهة التى يريدونها، إلا أن قوة الرأى العام من جهة، وعنف الثورات التى قامت ضدهم من جهة أخرى اضطرتهم إلى الاعتدال فى هذا المجال.[٢]

ثانياً: التعليم فى عصر الاستقلال وجهود ساطع الحصرى التربوية:

استقلت سوريا عن الإدارة الفرنسيةعام١٩٤١، حيث أجريت الانتخابات فى البلاد وجاءت النتيجة بفوز الحركة القومية التى عملت على الفور على تطبيع التربية والتعليم بالطابع العربى السورى، وتوجهه وجهة قومية عربية.

واستفادت السلطات التربوية السورية بجهود المربى العربى الشهير ساطع الحصرى وهو رجل ذو كفاءة علمية وتربوية عالية، حيث تميز بإلمامه بالكثير من اللغات

وخاصة اللغة الفرنسية والتركية إلى جانب العربية، مما جعله يدرس العلوم الطبيعية والرياضيات، فأظهر مقدرة عالية حتى عرف بين أقرانه وزملائه (بأرخميدس)، ثم وسع دراسته فشملت علوم الهندسة التحليلية، وعلم النبات، والتاريخ الطبيعى، وتحنيط الطيور، بالإضافة إلى اهتمامه بدراسة العلوم الحديثة التى ظهرت فى المجتمع الأوربى. ولم تقتصر نشاطاته على الدراسة والبحث، بل تعدت ذلك إلى كتابة العديد من البحوث والمقالات العلمية والاكتشافات الحديثة آنذاك كالتلغراف واللاسلكى، ونشأة علم الكيمياء والأشعة.(٣)

وقد زار الحصرى جنيف، وزيورخ، وباريس، ولندن، وبروكسل، وميونخ، وبرلين، وإيطاليا، واطلع خلال زياراته لهذه البلاد على المناهج وطرق التدريس فيها، كما شارك فى عضوية المؤتمر الدولى للتربية الأخلاقية الذى عقد فى (لاهاى) عام١٩١٢، وأتاحت له زياراته هذه الالتقاء ببعض الشخصيات التربوية الأوربية، وذاعت شهرته التربوية وأصبح أكبر مرب فى تركيا قبل عام ١٩١٤.

وقد غادر تركيا بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، ووصل سوريا مع مطلع عام١٩١٩، فعين أول الأمر مفتشاً عاماً للمعارف، ثم مديراً للمعارف فى مجلس المديرين (مجلس الوزراء)، ثم وزيرا للمعارف بعد استقلال سوريا عن دول الحلفاء حتى الاحتلال الفرنسى لسوريا ١٩٢٠.(٤)

ومن أول المهام القومية التى تكفل الحصرى بإنجازها خلال وجوده فى وزارة المعارف السورية، هى إزالة الآثار السلبية لعملية التتريك التى أدخلتها السيطرة العثمانية على سوريا فى ميادين اللغة والأدب والتعليم ودواوين الدولة المختلفة. لذلك كانت الحركات القومية العربية وتنظيماتها السياسية التى عرفتها الدولة العثمانية تؤكد من خلال شعاراتها وأهدافها على جعل اللغة العربية لغة رسمية فى الولايات العربية بدلاً من اللغة التركية.

وتحقيقا لذلك ألف الكتب وأعد المناهج المدرسية متضمنة الأهداف القومية، حيث قام بتشكيل لجنة خاصة لإعداد المصطلحات العلمية العربية بغية استعمالها فى المناهج والمقررات الدراسية ودواوين الدولة، وأسهم فى تأسيس المجمع العلمى العربى السورى (مجمع اللغة العربية حالياً)، كما عقد مؤتمراً خاصاً للمعلمين لدراسة شئون التربية والتعليم، وأسس مدرسة الحقوق، وأعاد تأسيس مدرسة الطب، وقام بزيارة

مصر عام ١٩١٩ للإطلاع على نظام التعليم فيها، والتزود بالخبرة التربويـــة والتعليميـــة منها.(٥)

وبعد سقوط الحكومة الوطنية السوية، غادر ساطع الحصرى ســـوريا إلـــى ايطاليا ١٩٢٠، ثم الى القاهرة. ثم الى العراق ١٩٢١ وحتى عام ١٩٤١، ثم الى لبنـــان، ثـــم عاد إلى سوريا، وتم تعيينه مستشارا للحكومة السورية فى شئون التعليم عام ١٩٤٤، حيـث قام بدراسة واستطلاع حالة المعارف والمعاهد المتعددة، كما درس الأنظمـــة والقوانيـــن التربوية والتعليمية التى كانت تسير عليها، فوضع مقترحاته وإصلاحاته النظرية والعمليـــة على شكل تقارير، بلغت ستة عشر تقريراً، تناول فيها إجراءات التعيين والتوظيـــف فـــى وزارة المعارف، وعن تنظيم تشكيلات الوزارة ودواوينها، وكذلك عن التعليـــم الإبتدائـــى والثانوى وإعداد المعلمين، وتنظيم دور المعلمين والتعليم المهنى والعالى، وتنويع المدارس وتكييف مناهجها،وكذلك المبانى الدراسية والامتحانات والمفتشين، وعن الأنظمة والقوانيـن فى أمور المعارف، وعن نظام التعليم. وتقرير آخر عن توثيق الصلات القوية بين ســـوريا والبلاد العربية.(٦)

وبعد انتهاء مدة تعاقده مع الحكومة السورية، فضل ساطع الحصرى السفر إلـــى مصر. حيث تولى التدريس فى معهد التربية (كلية التربية-جامعة عين شمس حاليا) مـــن عام ١٩٤٧-١٩٤٩، ثم عين مستشار فنياً للإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية والتـــى تسمى حاليا (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) واستمر فى هـــذا المنصـــب حتـــى عام ١٩٥٠. وخلال وجوده فى مصر أصدر ستة أجزاء للحولية الثقافية العربيـــة، تنـــاول فيها حالة المعارف العربية، ووصف من خلالها الأنظمة والقوانيـــن والمنـــاهج التربويـــة والثقافية المرعية كما هى دون أن يعطى رأيه فى الفروق بين هـــذه القوانيـــن المختلفـــة لاعتقاده بأن للنقد ميادين ومناسبات أخرى غير صحائف هذه الحولية التى تصـــدر باســـم الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية.

وقد هدف ساطع الحصرى من وراء هذا الجهد بأن يضع بين يدى القـــائمين على معارف البلاد العربية حقيقة الفروق والتباين والبلبلة بين تلك الأنظمة كـــى يعملـــوا على إزالتها تدريجيا بغية الوصول الى نظم تعليمية وثقافية موحدة. كما أنشـــأ الحصـــرى خلال وجوده فى مصر متحفا للثقافة العربية. وحدد أهدافه وغاياته فى إظهار الفروق بيـــن

النظم التربوية والتعليمية للبلاد العربية، ولكى ييسر للباحث والزائر مهمة الإطلاع على تلك الفروق، من خلال مشاهداته لهذا المتحف، كما هدف من وراء ذلك عرض وتنمية روح التنافس التربوى فى تحسين وتقارب الأنظمة التربوية فى المعارف العربية.(٧)

وفى عام ١٩٥٤ سافر الحصرى إلى السعودية بدعوة من حكومتها بغرض وضع تقرير حول امكانية إنشاء جامعة سعودية. وفى عام ١٩٦٣ زار العراق بمناسبة احتفالاتها بالكندى. وفى عام ١٩٦٥ منحته الحكومة المصرية جائزة الدولة التقديرية فى العلوم الاجتماعية. وفى عام ١٩٦٥أيضا أعيدت إليه الجنسية العراقية التى تم تجريده منها عام ١٩٤١ نتيجة لدوره الفعال فى نشر الوعى القومى فى العراق قبل وأثناء ثورة رشيد عالى الكيلانى القومية.(٨) ومن ثم أصبح أستاذ غير متفرغ فى جامعة بغداد. وفى عام ١٩٦٨ استراح قلبه وهو على كرسى المطالعة والفكر، بعد حياة مليئة بالأحداث التاريخية والقومية والسياسية والتربوية بلغت ثمانية وثمانين عاماً.

ثالثاً: أهداف التعليم السورى:

صدر أول دستور سورى بعد الاستقلال وتضمن النص على إلزامية التعليم الإبتدائى لجميع السوريين من بنين وبنات ومجانيته فى المدارس الرسمية. ونص على أن الغاية من التعليم هى ترقية المستوى الأخلاقى والعلوم بين الأهالى وتثقيفهم على مبادئ الروح الوطنية وتحقيق الألفة والإخاء بين أبناء الوطن.(٩)

وفى ضوء ما تقدم استندت التربية السورية على عدة أسس من أهمها:(١٠)

١- إعداد الطفل للحياة الكاملة، فقد جاء فى الدستور السورى، أن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل قوى بجسمه وتفكيره، مؤمن بالله متمثل بالأخلاق الفاضلة، مجهز بالمعرفة، مدرك لواجباته وحقوقه، وأن التربية يجب أن تهدف إلى تقوية الشخصية والحريات الأساسية.

٢- ويتصل بمبدأ الكمال هذا، مبدأ آخر، وهو مبدأ الثقافة الصورية أو التدريب الصورى. وقوام هذا المبدأ، أن القوى الفعلية التى ينميها علم خاص يمكن أن تنشط نشاطاً عاماً، تستطيع معه استخدامها فى العلوم الأخرى، وقد بنيت المناهج التعليمية انطلاقاً من هذا الأساس. فكان واضعوا المناهج يعتقدون أن كل علم ينمى ملكة خاصة، فالحساب للتفكير، ومبادىء العلوم للملاحظة، والمحفوظات للذاكرة...إلخ.

٣- من الأسس الرئيسية التى يستند إليها نظام التربية فى سوريا الأساس الديمقراطى. ومن المبادىء الديمقراطية التى أعلنها الدستور السورى، أن التربية والتعليم حق لكل مواطن، وينشأ عن هذا المبدأ أربع نتائج هى: إلزامية التعليم، ومجانية التعليم، وحرية التعليم، وتوحيد مناهج التعليم.

٤- الأساس الإجتماعى: ويعنى أن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل مدرك لواجباته وحقوقه، عامل للمصلحة العامة، مشبع بروح التضامن، متقيد بالنظام، متسامح، يتعامل مع الأخرين بالإحترام والتقدير.

٥- الأساس القومى: ويقوم هذا الأساس على جعل اللغة العربية لغة التعليم فى جميع المراحل الإبتدائية والثانوية والعالية، والتأكيد على الجوانب الإيجابية فى التاريخ والحضارة العربية. وهذا يتماشى مع الدستور السورى الذى أكد على أن سوريا جمهورية عربية ديمقراطية، وأن الشعب السورى جزء من الأمة العربية، وأن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل جديد يعتز بالتراث العربى.

رابعاً: إدارة وتمويل التعليم العام فى سوريا:

تشرف وزارة التربية والتعليم السورية على التعليم العام إشرافاً مالياً وإدارياً مباشراً. كما أن وزارة التعليم العالى تشرف على مؤسسات التعليم العالى والجامعات.

وينص قانون الإدارة المحلية للجمهورية السورية رقم١٥ الصادر فى ١١/٥/١٩٧١م على أن الهدف من القانون تحقيق الأغراض التالية:[١١]

١- تركيز المسئولية فى أيدى طبقات الشعب المنتجة لتمارس بنفسها مهام القيادة مما يتطلب تحقيق أوسع المجالات لتطبيق مبدأ الديمقراطية الشعبية الذى يجعل الأمر كله نابعاً عن إرادة الشعب ويؤمن رفاهيته الدائمة على التنفيذ ومساهمته الفعالة فى تحقيق المجتمع العربى الإشتراكى الموحد.

٢- جعل الوحدات الإدارية فى كل المستويات مسئولة عن الإقتصاد والثقافة والخدمات وكل الشئون التى تهم المواطنين فى هذه الوحدات مباشرة.

٣- نقل الإختصاصات المتعلقة بهذه الشئون إلى السلطات المحلية بحيث تقتصر مهمة السلطات المركزية على التخطيط والتشريع والتنظيم وإدخال أساليب التقنية الحديثة والرقابة والتأهيل والتدريب والتنسيق وتتبع التنفيذ.

ويقسم القانون الجمهورية العربية السورية إلى وحدات إدارية هـــى المحافظـــة والمدينة والبلدة والوحدة الريفية والقرية. ولهذه الوحدات الإدارية مجلس يختار أعضـــاؤه بالانتخاب السرى ممثلين عن الفلاحين والعمال والحرفيين وصغـــار الكتبـــة والمعلميـــن والطلبة والشعبية من النساء والمهن الحرة وتضم الأطباء والصيادلة والمهندسين ورجـــال الفكر والفن والصحافة... وغيرهم. ويجب ألا تقـــل نســـبة الفلاحـــين والعـــمال والحرفيين وصغار الكتبة فى تشـــكيلات المجالس عن ٦٠%.

ولمجلس المحافظة مسئوليات فى مختلف القطاعات ومن بينها الثقافة والتربيـــة والتعليم. ويحدد القانون مسئوليات مجلس المحافظة فى مجال الثقافة والتربيـــة والتعليـــم على النحو التالى:

أ. إنشاء أبنية التعليم على اختلاف أنواعه ومراحله بما فيها رياض الأطفال.

ب. تنفيذ مناهج الثقافة القومية الاشتراكية واتخاذ التدابير اللازمة لمحو الأمية.

ج. دعم وتشجيع الأنشطة الثقافية وتنظيم المكتبات والمتـــاحف والمراكـــز الثقافيـــة ومراكز التأهيل والتدريب الشعبية وإنشاء الأبنية العامة لها.

د. تشجيع التعامل بين أجهزة التربية والتعليم.

أما بالنسبة لتمويل التعليم فى سوريا، فما زال يتبع نظـــام التمويـــل المركـــزى، والدولة مسئولة (من خلال وزارة التربية والتعليم العالى) عن توفير الخدمات التربويـــة والتعليمية لجميع المواطنين، ولذا فإن التعليم بالمجان وإلزامـــى فـــى مرحلـــة التعليـــم الأساسى. وقد تزايدت نسبة الإنفاق على التعليم عاماً بعد عام منـــذ العـــام الدراســـى ١٩٥٨/٥٧م حيـــث وصلـــت إلـــى٩٤,٥مليـــون لـــيرة ســـورية عـــام١٩٦١/٦٠م، و١٥٩,٥مليون ليرة سورية عام١٩٦٧/٦٦م، إلا أنها هبطـــت مـــرة أخـــرى بســـبب الانتكاسات القومية للأمة العربية عامة وسوريا بخاصة فى حرب يونيو ١٩٦٧، حيـــث وصلت نسبة الإنفاق على التعليم إلى١٤٠,٧ مليون ليرة سورية، ثم عـــادت الميزانيـــة للزيادة التدريجية حتى وصلت إلى١٧٧مليون ليرة سورية عـــام ١٩٧١/٧٠، إلا أنـــها تعرضت للاهتزاز مرة أخرى أثناء الاستعدادات لحرب التحرير أكتوبر١٩٧٣.[١٣]

خامساً: مراحل النظام التعليمى فى سوريا:

منذ عام ١٩٥٧، أصبح النظام التعليمى السورى مرتبطـــاً بشـــكل وثيـــق بالنظـــامين التعليميين الأردنى والمصرى فى إطار الوحدة الثقافية بين هذه الدول ومحاولة توحيـــد

السلم التعليمى فى هذه البلاد، وكذلك التعاون الوثيق فى مجال المناهج والامتحانات وإعداد المعلمين على جميع المستويات المتعلقة بالتعليم العام فى هذه الدول. وفى إطار هذه الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن، حاولت كل الدول العربية ودول شبه الجزيرة العربية أن يسيروا وفق المعايير التى وضعتها هذه الدول الثلاث باستثناء كل من لبنان والكويت.

ولهذا فإن النظام التعليمى السورى يتبع النمط التالى:[١٣]
٦سنوات للمرحلة الابتدائية (من عمر ٦سنوات حتى١١سنة)، و٣سنوات للمرحلة الإعدادية (من عمر ١٢سنة وحتى ١٤سنة)، و٣ سنوات للمرحلة الثانوية (من عمر ١٥سنة وحتى ١٧ سنة).

وعلى الرغم من أن مرحلة ما قبل المدرسة ليست إلزامية، إلا أنها متاحة بشكل كبير، سواء من جانب الدولة أم من جانب القطاع الخاص.

كما أن المدارس الثانوية تسير وفق نمطين دراسيين، هما:

التعليم الثانوى العام، والذى ينقسم بدوره إلى الثانوى الأدبى والثانوى العلمى، حيث يتم إعداد الطلاب لدخول الجامعات.

ثم التعليم الثانوى الفنى، الذى يقوم بإعداد الطلاب للعمل مباشرة بعد الحصول على شهادة التعليم الفنى أو الإلتحاق بالمعاهد الفنية المتوسطة. وينقسم هذا النمط التعليمى الى تعليم فنى زراعى، وتعليم فنى تجارى، وتعليم فنى للإقتصاد المنزلى، وتعليم فنى صناعى وتعليم فنى فى مجال التمريض، وتعليم دينى.

أما التعليم العالى فيشمل: تعليم عالى فى معاهد لمدة عام واحد، أومعاهد لمدة عامين. ثم تعليم عالى فى إطار الجامعات على مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) ومدتها ٤سنوات فى معظم الكليات، ما عدا كليات الهندسة، والصيدلة، وطب الأسنان، والطب البيطرى وهى لمدة ٥سنوات، والطب البشرى لمدة ٦سنوات.

وكما سبق وذكرنا أن التعليم فى سوريا مجانى فى جميع المستويات.

ويمكن تناول مراحل النظام التعليمى فى سوريا فيما يلى:

أ- مرحلة رياض الأطفال:

تحتل هذه المرحلة مكانة مرموقة، وضمن الأولويات التربوية لدى مختلف دول العالم المتقدم. يمانا بدور هذه المرحلة فى عملية صقل مواهب الأطفال وإعدادهم

تربويا(جسمياً وعقليا ونفسياً) للمرحلة الإبتدائيـــة. وفـــي ضــوء العوامـــل الســـكانية والاقتصادية والثقافية فى سوريا، أولت الدولة اهتماماً كبيراً بهذه المرحلة، وتجسد ذلــك فى إقامة العديد من هذه المؤسسات فى مختلف محافظات الجمهورية. ونظراً لأهميـــة هذه المرحلة فى تكوين المعارف والاتجاهات والمواقف لدى الأطفـــال، قـــامت وزارة التربية والتعليم عام١٩٨٨ بإلحاق رياض الأطفال بمديرية التعليم الإبتدائى.

وقد تطور عدد مؤسسات رياض الأطفال منـــذ العـــام الدراســـي١٩٧١/٧٠م مـــن ١٥٩روضة على مختلف القطاعات إلى ٥١٧ روضة عام١٩٨٥/٨٤، ثم إلى٩٥٣ روضـــة عام١٩٩١/٩٠، ثم إلى١٠٤٨ روضة عام١٩٩٦/٩٥.

كما تطور عدد الأطفال المسجلين بهذه الرياض منذ العام الدراســـي١٩٧١/٧٠مـــن ٢٦٤٢٨طفل إلى ٦٠١٢٩طفل عام١٩٨٥/٨٤، ثم إلى٨٢٥٥٢ طفل عـــام١٩٩١/٩٠، ثم الى٩٢٤٧٠ طفل عام١٩٩٦/٩٥. وتطور عدد المعلمين والمعلمات بـــهذه الريـــاض منذ عام١٩٩١/٧٠من٧٢٣ معلم، إلى١٨٢٠ معلم عام١٩٨٥/٨٤، ثم إلى ٣٥١٤معلـــم عام١٩٩١/٩٠، ثم إلى٤٢٦٦ معلم عام١٩٩٦/٩٥.(٤١)

وعلى الرغم من هذا التطور النسبى فى أعداد مؤسسات رياض الأطفـــال فـــي سوريا، إلا أن غالبية أطفال الفئة العمرية(٣-٥سنوات) موجودة خارج هـــذه المؤسســـات، حيث لا تستوعب هذه المؤسسات(وفقاً لإحصائيات١٩٩٥) إلا نحو٦%فقط، وهذه النســـبة قليلة جدا ولا تلبى مستوى الطموح الذى حددته وزارة التربية باستيعاب حوالى٢٠%مـــن مجموع الأطفال حتى عام١٩٩٠ لنفس الفئة العمرية (٣-٥).

ب- المرحلة الابتدائية:

تعد هذه المرحلة أولى مراحل السلم التعليمى، وهى تضم الأطفـــال مـــن ســـن ٦سنوات إلى سن ١٢سنة، وهى إلزامية ومجانية وموحدة لجميع الأطفال. حيـــث بـــدأ العمل بتطبيق التعليم الإلزامى فى بعض مناطق الدولـــة كخطـــوة أولـــى منـــذ العـــام الدراسى١٩٧٩/٧٨م. ثم عممت هذه التجربة على كافة أنحاء الدولة بدءا مـــن العـــام الدراسى١٩٨٢/٨١، حيث صدر القانون رقم٣٥لعام١٩٨١ والخاص بالتعليم الإلزامـــي الذى قضى بإلزام جميع أولياء أمور الأطفال بإلحاق أطفالهم بهذه المرحلة.

وقد بلغ عدد الأطفال المقبولين بالمرحلة عام٧٠ /١٩٧١ إلى٩٢٥,٠٠٠ طفـــل، ووصـــل إلـــى١,٢٧٤,٠٠٠ طفـــل عـــام٨٠/١٩٨١، ثـــم إلـــى ٢,٤٥٢,٠٠٠ طفـــل عام٩٠/١٩٩١، ثم إلى٢,٦٧٢,٠٠٠ طفل فى العام الدراسى٩٥/١٩٩٦. وكانت نســـبة الإناث إلى الذكور فى العام الدراسى ٩٥/١٩٩٦ حوالى ٤٧%. وتمثل نسبة الإستيعاب للأطفال بهذه المرحلة خلال نفس العام حوالـــى٩٩,٥٨%بـــدون الأطفـــال المعـــاقين المنضمين إلى وزارة الشئون الإجتماعية.

ج- المرحلة الإعدادية:

تنقسم مدارس هذه المرحلة إلى ثلاثة أنواع:

مدارس حكومية رسمية، ومدارس تابعة لوكالة الغوث (UNRWA) والتعليم فى مدارس هذين النوعين مجانى. ثم مدارس أهلية(خاصة) والتعليم فيها بمصروفـــات. إلا أن التعليم فى هذه الأنواع الثلاثة، خاضع لإشراف وزارة التربية على أســـاس وحـــدة التعليم. ويلتحق بمدارس هذه المرحلة التلاميذ الذين أنـــهوا دراســـتهم فـــى المرحلـــة الإبتدائية، ونالوا وثيقة إتمام هذه المرحلة. ويتراوح ســـن الطـــلاب بـــهذه المرحلـــة من١٢،١٣سنة إلى١٥،١٦سنة. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وهى تشكل حتـى الآن جزءا من التعليم الثانوى، ومن المنتظر توحيد مدارس هذه المرحلة مع مرحلة التعليـــم الإبتدائى فى مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسى، على أن يكون التعليـــم فيـــها مجانيا وإلزاميا، وذا مناهج متكاملة، وتقدم التعليم اللازم لإعداد المواطن. ومن ثم تعـــد المرحلة القاعدية فى السلم التعليمى. ويتم توزيع الخريجين من هذه المرحلة وفق نســـب محددة على مدارس التعليم الثانوى العام والفنى والمهنى وسوق العمل.

وقد بلغ عدد طلاب المرحلة الإعدادية فى سوريا عام٧٥/١٩٧٦حوالـــى٣٣٣٧٥٧ طالبا وطالبة، وفى عام ٨٥/١٩٨٦ حوالى ٥٩٤٤٤٤ طالبا وطالبة، وفى عـــام٩٥/١٩٩٦ حوالى ٦٩٠٦٧٩ طالبا وطالبة. وبلغت نسبة الإناث فى نفس العام٤٤,٩٠ %. كما بلغـــت نسبة المستجدين إلى الحاصلين على وثيقة إتمام المرحلة الإبتدائية ٧٤,٧%، وكانت نســـبة الإناث بينهم ٧٠,٨%.

د- المرحلة الثانوية:

تحتل هذه المرحلة المرتبة الثالثة فى السلم التعليمى بعـــد المرحلتيـــن الإبتدائيـــة والإعدادية. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تشكل السنة الأولى فيها جـــزءا مشـــتركا، بينما يتوزع طلاب السنتين التاليتين على أحد النوعين: العلمى والأدبى. وتنقسم مدارس

هذه المرحلة من حيث تبعيتها إلى نوعين فقط، مدارس رسمية مجانية، ومدارس أهلية خاصة بمصروفات. والتعليم فى هذين النوعين خاضع تماماً لإشراف وزارة التربية على أساس وحدة التعليم.

وقد بلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية العامة للعام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ حوالى ١٥٦،٠٩٩ طالب وطالبة. وبلغ عدد الإناث ٧١٦٣١ طالبة من مجموع الطلاب بنسبة ٤٥,٩%. كما بلغت نسبة المدارس الحكومية الرسمية ٨٨,٦% من مجموع الطلاب، مقابل ١١,٤% لطلاب المدارس الخاصة بمصروفات.

هـ- التعليم الثانوى الفنى والمهنى:

منذ نهاية الستينات، شعر المجتمع السورى بحاجته الماسة إلى العمالة المتوسطة التى يمكن أن تساعد فى عمليات الإصلاح والمساعدة للمتخصصين فى المجالات العلمية والعملية المختلفة، ومن ثم كانت الحاجة واضحة إلى سد العجز عن طريق إقامة مؤسسات ومعاهد للتعليم المتوسط، ولهذا جاء القانون رقم ١٥ لسنة ١٩٧٠ تعبيراً صادقاً عن هذه الحاجات المجتمعية الملحة. ولتحقيق الأهداف المرجوة من وراء إنشاء هذه المؤسسات وهى:[١٥]

١- توفير الكوادر المدربة والتى تقوم بالأعمال الفنية، ومساعدة خريجى الجامعات والمتخصصين من الأطباء، وأطباء الأسنان، والمهندسين.

٢- تدريب المعلمين للمرحلتين الإبتدائية والإعدادية، ومعلمى التخصصات النوعية مثل التربية الرياضية والتربية الفنية.

وفى ضوء ذلك تم إنشاء العديد من مؤسسات ومدارس التعليم الثانوى الفنى والمهنى والتقنى حسب احصاءات العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ على النحو التالى:[١٦]

- بالنسبة للتعليم الفنى والمهنى:

- بلغ عدد الثانويات الفنية والمدارس المهنية الصناعية ٢٧٠ مدرسة، وبلغ عدد طلابها ٣٤٩٤٤ طالب وطالبة.
- وبلغ عدد الثانويات الفنية والمدارس المهنية النسوية ٥٧٧ مدرسة، وبلغ عدد طالباتها ٣٣٦٨٩ طالبة.
- كما بلغ عدد الثانويات الفنية التجارية ٧٩ مدرسة، وعدد طلابها ١٩٦٣٧ طالباً وطالبة.

- بالنسبة للتعليم الفنى:

- بلغ عدد المعاهد المتوسطة الصناعية ٢٢ معهداً، بها ٤٨١٥ طالباً وطالبة.

وبلغ عدد المعاهد المتوسطة النسوية ١٤ معهداً بها ٣٥٠٠ طالبة.

كما بلغ عدد المعاهد المتوسطة التجارية ٥ معاهد بها ١٧٠٢ طالبا وطالبة.

و - التعليم العالى والجامعى:

تمتد جذور هذا التعليم العالى والجامعى فى سوريا إلى بداية القرن العشرين، حيث بدأت تتكون نواته الأولى منذ عام ١٩٠٣، حيث تم افتتاح مدرسة الطب فى دمشق، وتلاها مدرسة الحقوق ١٩١٣. إلا أن ظروف الحرب العالمية الأولى حالت دون استمرار التوسع فى التعليم العالى، إلى أن قامت أول حكومة عربية وطنية بعد الحرب. فعادت فكرة إنشاء معهد للطب، سمى معهد الطب العربى، ومدرسة الحقوق، وقد تقرر حينها أن يشكلا معا نواة لجامعة عربية يومها الطلبة من مختلف البلاد العربية. إلا أن التطور الحقيقى للتعليم العالى فى سوريا لم يبدأ إلا بعد الإستقلال. فتم إفتتاح كليات جديدة مثل كلية العلوم ١٩٤١، وكلية التربية ١٩٥٣، وكلية الشريعة ١٩٥٤، وكلية الإقتصاد ١٩٥٦، وكلية الطب ١٩٥٩، ثم كلية الهندسة ١٩٦٩.[١٧] أما الجامعات السورية فتشمل جامعة دمشق، وجامعة حلب، وجامعة حمص، وجامعة اللاذقية. وتقبل هذه الجامعات أعدادا محددة من طلاب الفئة العمرية (١٨-٢٤) من الحاصلين على الثانوية العامة والفائقين فى المعاهد الفنية المتوسطة. وكان عدد المقبولين فى هذه الجامعات الأربعة فى حقبة الثمانينات حوالى ١٥٧,٠٠٠ طالب وطالبه، وقبلت هذه الجامعات فى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ حوالى ١٦١١٨٥ طالب وطالبة.

حيث بلغت نسبة الإناث إلى مجموع الطلاب فى عام ١٩٩١ حوالى ٣٦,٩ %، ووصلت هذه النسبة الى ٣٩,١% فى عام ١٩٩٤. كما بلغ عدد الخريجين من هذه الجامعات عام ١٩٩٥ حوالى ١٥,٥١٠ طالب وطالبة، وقد ضمت هذه الجامعات الأربعة حوالى ٥٠ كلية تضم عددا من الطلاب نسبتهم ١٢,٥% طلاب الفئة العمرية (١٨-٢٤) كما ان هناك معاهد وكليات أخرى فى مجال العمل الإجتماعى، والزراعة، والصناعة، والتكنولوجيا، والموسيقى. إلى جانب الأكاديمية العربية بدمشق والتى تقدم برامجها الدراسية فى مجالات اللغة العربية، والأدب، والتاريخ، والثقافة.[١٨]

وقد توافقت القفزة الكبيرة فى مجال التعليم الجامعى، مع ثورة الثامن من آذار (مارس)، وقيام الحركة التصحيحية، حيث أولت الدولة قطاع التعليم العالى المزيد من الاهتمام والرعاية، فتم افتتاح جامعتين جديدتين هما جامعة تشرين عام ١٩٧١م، وجامعة

البعث عام ١٩٧٩م، وتطور عدد الكليات المختلفة، فتم افتتاح كليات جديد في مختلفة التخصصات لتواكب مسيرة التنمية الشاملة التي تشهدها سوريا في الآونة الأخيرة.

سادساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة:

كما هو الحال في بقية دول العالم، كان معلموا المدارس الإبتدائية قبل عام ١٩٤٥، يدربون في صفوف خاصة، ومدة الدراسة فيها سنتان، وكان يطلق عليها إسم مدارس المعلمين الإبتدائية والأولية. وكان يشترط في الإنتساب إليها أن يكون الطلاب من الحاصلين على شهادة البكالوريا الثانية. كما أن مدارس المعلمين الأولية، تقوم بإعداد المعلمين لمؤسسات الحضانة ورياضة الأطفال، إلى جانب المدارس الأولية. وكان يشترط في الإنتساب إليها أن يكون الطلاب من القرويين الذين حصلوا على شهادة البكالوريا الأولى، أو شهادة الكفاءة وكان على الطالب قبل انتسابه إلى مدارس المعلمين، أن يقوم بالتدريس الفعلي سنه واحدة على الأقل، في إحدى مدراس الدولة. إلا أن قلة مرتبات المعلمين، وقلة اهتمام الجهات المختصة، حالت دون تطور هذا النوع من المدارس التي كانت تخرج في أحسن الأحوال نحو ثلاثين معلماً سنوياً. وبعد صدور قانون ١٩٤٥، أحدثت وزارة المعارف ثلاثة أنواع من مدراس المعلمين وهي[١٩]:

١- دور المعلمين الأولية والريفية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الصف الثاني من المدارس المتوسطة، أو سنتان بعد الدراسة المتوسطة (الصف الثالث الإعدادي).
٢- دور المعلمين الإبتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، أو سنه واحدة بعد الدراسة الثانوية الكاملة.
٣- معهد المعلمين العالي أو كلية التربية، ومدة الدراسة فيه خمس سنوات بعد المرحلة الثانوية الكاملة. أو سنة واحدة بعد الدراسة العالية في كليتي الآداب والعلوم.

وجميع هذه المعاهد، داخلية مجانية، يمنح طلابها تعويضاً مالياً شهرياً مناسباً وقد أولت الحكومة اهتماماً خاصاً لهذه المعاهد، فارتفع عدد المنتسبين لها. كما أن لهذا النظام (إعداد المعلمين) مزاياه الخاصة، حيث يعتمد في إعداده للمعلمين على أربعة أركان أساسية ترمي كلها إلى غاية واحدة وهي: الإعداد العلمي، والإعداد التربوي والمهني (المسلكي) والإعداد الاجتماعي والثقافي،ثم الإعداد العلمي.

وعلى الرغم من الاتجاه نحو التطور الكيفى فى مجالات التعليم المختلفة سـواء فى إطار إعداد المناهج الجديدة لتواكب التطور العالمى على الصعيد العلمـى والـتربوى، وتدريبهم أثناء الخدمة، إلا أن التطور الكمى كان هو الغالب نظرا للعديد من العوامل والتى من أهمها العوامل السكانية، والعوامل الإقتصادية والعوامل الحضاريـة. والتـى جعلـت التطور الكيفى دون مستوى الطموح. حيث أن الزيادة الكبيرة فى عـدد المنتسـبين إلـى مختلف مراحل التعليم، حالت دون تقديم خدمات تربوية نوعية موازية لـها، إلـى جـانب نقص الميزانية المخصصة للتعليم بسبب حالة التوتر العسكرى المستمر منذ عدة عقود، مما أثر إلى حد كبير على الميزانية العامة للدولة، ومن ثم الميزانية المقررة لقطاع التعليم.

المراجع:

1- ENCARTA, 1995.

٢- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل فى التربية المقارنـة، ط٢، الأنجلـو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، صـ٥٠١-٥٠٣.

3- William Clevelant, The Making of an Arab Nationalist Attomanism and Arabism in the Life and Thought of Sati Al-Husri, Princeton University Press, New Jersey, 1971, pp. 14-16.

٤- نهاد صبيح سعد، الفكر التربوى عند ساطع الحصرى: تحليلـه وتقديمـه، رسـالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٥، مطبعـة دار الكتـب، جامعة البصرة، ١٩٧٩، صـ٩٠.

٥- أبو خلدون (ساطع الحصرى) يوم ميسلون: صفحة من تـاريخ العـرب الحديـث، مطابع الكشاف، بيروت، ١٩٧٤، صـ٣.

٦- أبو خلدون (ساطع الحصرى)، تقارير عن أحوال المعارف فى سورية خلال سـنة ١٩٤٥م، مطبعة الجمهورية السورية، وزارة المعارف، دمشق، ١٩٤٦، صـ١-١٤٣. **وانظر أيضا:**

- أبو خلدون (ساطع الحصرى)، مذكراتى فى العـراق، ١٩٢١-١٩٢٧، الجـزء الأول، منشورات دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٦، صـ١٤.
- بيومى محمد ضحاوى وآخرون، تاريخ التربية والتعليم، مطـابع جامعـة قنـاة السويس، الإسماعيلية، ١٩٩٩، صـ٢٢٢-٢٢٦.

٧- أبو خلدون (ساطع الحصرى)، ثقافتنا فى جامعة الدول العربيـــة، ط١، دار العلـم للملايين، بيروت، ١٩٦٢، صـ١١٤-١١٨.

٨- أحمد قدرى، مذكراتى عن الثورة العربية الكبرى، مطابع ابـن زيـدون، دمشـق، ١٩٥٦، صـ٧-١٠، ٤١.

٩- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل فى التربية المقارنة، مرجـع سـابق، صـ٥٠٨-٥٠٩.

١٠- عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، منشورات جامعـة دمشـق، ١٩٩٨، صـ٣٢-٣٣.

١١- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل فى التربية المقارنة، مرجـع سـابق، صـ٥٠٨-٥٠٩.

١٢- المرجع السابق، صـ٥٠٦-٥٠٧.

13- De Leeuw, H., "Intermediate Institutes in Syria", World Education News & Reviews (WENR) Journal, A Publication of World Education Seruices, Vol. 9, No. 3, 1996, p. 11.

١٤-عيسى على ونزي الجندى، التربية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ٣٧.

15- De Leeuw, H.,"Intermediate Instites in Syria, Op. Cit., pp. 11-12.

١٦-عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٤٢-٤٣.

١٧-المرجع السابق، ص ٤٣-٤٤.

١٨-نفس المرجع، ص ٤٤.وانظر أيضاً:

-ENCARTA, 1995.

١٩-عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ٣١-٣٢.

الفصل الثالث عشر

نظام التعليم في سلطنة عمان

مقدمة:

تقع سلطنة عمان في أقصى الجنوب الشرقي لشبه الجزيرة العربية، وتمتد بين خطي عرض ١٦,٤٠ و ٢٦,٣٠ شمالا، وبين خطي طول ٥١,٥٠ و ٥٩,٤٠ شرقا. وتمتد بسواحلها مسافة ١٧٠٠ كيلومتر تقريبا من مضيق هرمز في الشمال حيث تشرف عليه حتى الحدود المتاخمة لجمهورية اليمن جنوبا، وتطل بذلك على بحار ثلاث هي: الخليج العربي، وخليج عمان، وبحر العرب، ويجاورها من ناحية اليابس دولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وجمهورية اليمن، وقد أتاح لها هذا الموقع أن تقوم بدورها التاريخي في الربط بين دول الخليج العربي وبقية دول العالم برا وبحرا وجوا.

وتبلغ مساحة عمان حوالي ٣١٢ ألف كيلومتر مربع وتعد بذلك ثاني أكبر البلدان في شبه الجزيرة العربية بعد المملكة العربية السعودية.

ويسود عمان مناخ صحراوي يميزه صيف طويل حار ترتفع فيه درجات الحرارة وتزداد الرطوبة. بينما الشتاء قصير ودافيء، وتسقط الأمطار شمال البلاد ما بين شهري نوفمبر وإبريل، أما في الجنوب وخاصة في منطقة ظفار فتسقط الأمطار في أشهر الصيف مايو ويوليو وأغسطس، ويندر المطر في المناطق الصحراوية. وقد بلغ عدد سكان عمان وفقا للتعداد السكاني الأخير عام ١٩٩٣م حوالي ٢,٠١٨ مليون نسمة.

وتنقسم السلطنة إداريا إلى مناطق ومحافظات تتبعها عدد من الولايات والنيابات، وأهم المدن فيها: مسقط وهي العاصمة، صلالة وهي المدينة الرئيسية الثانية، مرباط، صور، إبراء، المضيبي، نزوى، سمائل، عبري، البريمي، صحار، السويق، الرستاق.

كما يوجد بها عدة موانيء وهي: ميناء السلطان قابوس، وميناء الفحل، وميناء ريسوت، ومن أهم الصادرات النفط، والأسماك، والتمور، والليمون(١).

وعمان ليست دولة حديثة، ولكنها قديمة قدم التاريخ ذاته، وأسهمت في مراحل تاريخية عديدة بنصيب حضاري وافر، كما كانت في فترات أخرى قوة بحرية

سياسية مؤثرة امتدت علاقاتها وصلاتها إلى الصين والولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا في مراحل تاريخية مبكرة. كما تشير الدراسات التاريخية إلى الصلات العديدة بين الحضارة العمانية وحضارة الشرق القديم في الصين والهند وبلاد ما بين النهرين، فضلا عن الصلات مع حضارات شرق البحر المتوسط ووادي النيل وشمال أفريقيا. كما كان لعمان دورا في نشر الدعوة الإسلامية منذ دخولها طواعية إلى الإسلام في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.

والتاريخ العماني سلسلة من الحلقات المتصلة والتي تجسد حضارتها ودورها التاريخي والذي مر بمراحل مختلفة، فبينما لعبت دولة اليعاربة التي ظهرت عام ١٦٢٤م دورا بارزا في طرد البرتغاليين من السواحل العمانية والخليج العربي والمحيط الهندي بشكل عام، فإن الدولة البوسعيدية التي بدأت على يد مؤسسها الإمام أحمد بن سعيد عام ١٧٤٤م، والتي يمثل جلالة السلطان قابوس بن سعيد امتدادا لها، استطاعت على مدى قرنين ونصف القرن أن تضع عمان في مصاف الدولة القوية وذات التأثير. وذلك باستثناء بعض مراحل الضعف أو العزلة أو الخلافات الداخلية والتي كانت تؤدي إلى نوع من الانكفاء الذاتي والوقوع في براثن التخلف والإحباط لأسباب عديدة محلية وإقليمية ودولية كذلك[١].

ومنذ ثورة يوليو ١٩٧٠ التصحيحية بقيادة جلالة السلطان قابوس بن سعيد، وتسعى حكومته الرشيدة إلى نشر التعليم في مختلف أرجاء السلطنة، وتزايدت أعداد المدارس، وهيئة التدريس بصورة سريعة وتنوعت برامج التعليم، ووضعت الخطط الخمسية المتعاقبة من ١٩٧٠- ١٩٧٥، ١٩٧٦- ١٩٨٠، ١٩٨١- ١٩٨٥، ١٩٨٦- ١٩٩٠، ١٩٩١- ١٩٩٥ وأخيرا ١٩٩٦- ٢٠٠٠م من أجل التحديث والتطوير المتواصل في المجال التعليمي، ولقد توجت هذه المسيرة التعليمية بإنشاء جامعة السلطان قابوس والتي بدأت الدراسة فيها عام ١٩٨٦م وخرجت ثمارها اليانعة ممثلة في الدفعات المتعاقبة من الخريجين والخريجات على مستوى البكالوريوس ومستوى الماجستير من الدفعة الأولى عام ١٩٩٠م وحتى الدفعة الثامنة ١٩٩٧م، والبقية تأتي إن شاء الله من أجل إعداد المعلم العماني الكفء في شتى التخصصات وعلى خط مواز في مجال إعداد المعلمين تم تحويل الكليات المتوسطة للمعلمين إلى كليات التربية للمعلمين في العام الدراسي ١٩٩٤ - ١٩٩٥م والتي بلغ عددها ٦ كليات لتخريج

المعلم للمرحلتين الإعدادية والثانوية لسد العجز الشديد في المعلمين الوطنيين في بداية الأمر، ثم لتوفير المعلم المتميز كما وكيفا في آن واحد للمرحلة الأساسية والتي تمتد من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف العاشر أو الأول للمرحلة الثانوية ، في مرحلة من التعليم الأساسي مدتها ١٠ سنوات لحماية المواطن العماني من الارتداد للأمية والتركيز على الجودة في التعليم وإدماج التعليم النظري والعملي معا بما يلائم الظروف الاجتماعية والاقتصادية لبعض الطلاب غير الراغبين في مواصلة الدراسة بالمراحل الأعلى، وسوف ينطلقون إلى سوق العمل. وهكذا أصبح يشار إلى هذه النهضة التعليمية العمانية بعبارة "من التعليم في ظل شجرة إلى رحاب الجامعة "(٣).

فقد أكد جلالة السلطان قابوس بن سعيد في أغسطس عام ١٩٧٠ على أن "تعليم شعبنا وتدريبه يجب أن يبدأ بأسرع وقت ممكن" وفي ضوء هذا التوجيه الواضح انطلقت مسيرة التعليم لتمتد إلى كل ربوع السلطنة، ولتستوعب كل الأطفال في سن التعليم، ومقارنة بسيطة بين الأمس واليوم تكشف عن حجم ما تحقق، فقد ارتفع عدد المدارس من ٣ مدارس عام ٦٩/١٩٧٠م إلى ١٠٤٦ مدرسة ومعهدا وكلية متوسطة عام ٩٥/١٩٩٦م. وبينما ارتفع عدد الطلاب من ٩٠٩ طلاب عام ٦٩/١٩٧٠م إلى ٥٠٦٥٤٣ طالبا وطالبة عام ٩٥/١٩٩٦م ، كما ارتفع عدد المعلمين من ٣٠ عام ٦٩/١٩٧٠م معلما إلى ٢٣٥٦٩ معلما ومعلمة عام ٩٥/١٩٩٦م، كما توجد ٨٣ مدرسة خاصة تشرف عليها وزارة التربية والتعليم(٤).

وبعد هذه المقدمة الضرورية عن سلطنة عمان، سوف يتعرض هذا الفصل للنظام التعليمي فيها من خلال المحاور التالية:

أولاً: فلسفة النظام التعليمي وأهدافه:

من المفيد أن نبدأ بالفلسفة التربوية التي ينطلق منها النظام التعليمي لتحديد أهدافه وطموحاته، حيث تستند الفلسفة التربوية إلى المنطلقات الفكرية والقيمية التي تتفق مع طبيعة المجتمع وحضارته وسماته الحضارية.

وتنبع فلسفة التربية في سلطنة عمان من مزيج مختلط من تراث الأمة وحضارتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى طموحاتها المستقبلية القريبة والبعيدة.

ولتحديد مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها في السلطنة، يجدر بنا رصد اتجاهات المجتمع العماني، وإبراز أهم سماته وخصائصه والتي تتحدد فيما يلي:

١- إن سلطنة عمان وطن في الكيان العربي الإسلامي، وشعبها قوة اجتماعية متماسكة.
٢- أن التراث العماني تكون عبر العصور المتلاحقة ، مما أكسب شعبها خصائصه التاريخية والثقافية المتميزة.
٣- إن الإيمان والعلم والعمل من الركائز الأساسية لتقدم المجتمع العماني وتطوره، وبها تمكن المجتمع العماني من استغلال موارده وثرواته وعمل على تنميتها بما يكفل لأفراده العيش الكريم.
٤- إن عمان تعي طبيعة التحديات الاجتماعية والثقافية والحضارية المحيطة بها وتتصدى لها بتسخير كل جهودها وتجنيد كافة طاقاتها في سبيل خلق مجتمع حديث ومعاصر.
٥- إن التنمية الشاملة هي غاية الدولة ومقصدها، مستعينة على تحقيق بالتخطيط الواعي، والبحث العلمي وإعداد الكوادر العمانية الغنية اللازمة في كل المجالات.
٦- اعتبار التعليم استثمار بشري، ووسيلة لترفيه الفرد والمجتمع.
٧- إن التعليم العماني يرتكز على الأسرة ويعتبرها قاعدة لبنائه، ويعمل على صياغتها وحمايتها من عوامل الضعف والتفكك على هدى تعاليم الدين الحنيف والأخلاق الفاضلة.
٨- أن الشباب هو عصب الأمة، ومن ثم تهتم السلطنة بإعدادهم لتحمل رسالتهم كاملة في تطوير المجتمع، وتربيتهم تربية وطنية سليمة وعلى هدى تعاليم الإسلام والمجتمع وتقاليده.
٩- إن المجتمع العماني يشارك للأمة العربية إيمانها الراسخ بوحدة المصير العربي مع الإصرار على الحقوق العربية كاملة.

١٠ ان السلطنة تعمل على تحقيق التعاون العالمي على أساس الحرية والعدل والمساواة[٥].

وفي ضوء هذه السمات والخصائص التي تميز المجتمع العماني المعاصر، قامت الفلسفة التربوية فيه على عدد من المبادئ الرئيسية أهمها:

١ تحقيق النمو المتكامل للفرد (فكريا، وعاطفيا) وروحيا، وأخلاقيا باعتبار أن ذلك هدف أساسي للتربية، وغاية من غايات المجتمع.

٢ التحرير الاجتماعي وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي للصالح العام، والاهتمام الخاص بالمرأة لتحتل مكانها اللائق بها وتعميق احترام إنسانيتها وفق ما تقتضيه القيم والتقاليد الكريمة.

٣ تحديث المجتمع العماني باتخاذ التربية والتعليم وسيلة أساسية في إكساب أفراد المجتمع المهارات الفنية اللازمة والاتجاهات الفكرية السليمة لمجابهة التحديات والانفجارات المعرفية والتكنولوجية.

٤ التقدم الاقتصادي، بزيادة الإنتاج القومي ورفع مستوى المعيشة للأفراد وتنمية الطاقات والكفاءات البشرية واستغلال المصادر والثروات الطبيعية. وعلى التربية أن تقوم بإعداد المواطنين الذين يتميزون بالكفاءات والقدرات الفنية المطلوبة كما وكيفا.

٥ الوحدة الوطنية، والعزة والمنعة الوطنية، والأصالة العمانية، وهي مبادئ أساسية تستند إليها الفلسفة التربوية للمجتمع العماني وتسعى لتجسيدها في النشء من خلال المناهج والأنشطة الدراسية المختلفة وفي ضوء التوجهات العامة للدولة وعلى هدي من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ومصالح الوطن والمواطن العماني وكذلك الأمة العربية والإسلامية.

وفي ضوء ما تقدم من سمات وخصائص ومبادئ تميز الفلسفة العمانية، كانت هناك الأهداف التربوية العامة، والتي تعمل على تحقيق هذه المعالم الفلسفية التربية في المجتمع العماني، والتي اشتقت من المصادر التالية:

- العقيدة الإسلامية بنظرياتها الشاملة المتكاملة.
- اتجاهات العصر ومقتضياته.
- تلبية حاجات الوطن وتطلعاته المستقبلية.

- الخصائص النفسية للمتعلمين في مراحل نموهم المختلفة.

أما الأهداف العامة للتربية فشملت الجوانب التالية:

التربية الإسلامية، وتنمية القدرات العقلية، والتربية العاطفية، والتربية الجسمية. والتربية لكسب العيش واحترام العمل، والتربية لاستغلال وقت الفراغ ثم التربية المستديمة(٦).

ثانياً: السياسة التربوية وإدارة التعليم وتحويله:

يتحدد شكل السياسة التربوية في سلطنة عمان من خلال المراسيم السلطانية والسياسات التي تضعها حكومة السلطنة، وتقوم وزارة التربية والتعليم في ضوء ذلك برسم السياسة التعليمية وتنفيذها. وتشارك وزارة التربية والتعليم في ذلك وزارة التعليم العالي التي أنشئت في بداية عام ١٩٩٤م، حيث أصبحت بعض الجهات والهيئات الأخرى التي لها اهتمامات خاصة بالتعليم كوزارة الشئون الاجتماعية والعمل والصحة والدفاع.

ولعل من أهم الاتجاهات التي تحدد المسار التربوي المالي والمستقبلي في السلطنة هي توفير فرص التعليم بأقصى قدر مستطاع، بفتح المدارس للجميع دون تفرقة بين الذكور والإناث، والحضر والريف، في ضوء مجانية التعليم وتوفير الكتب ووسائل النقل للطلاب والمعلمين وتوفير الوسائل التعليمية المختلفة بالمدارس. كما اعتمدت الوزارة التخطيط التربوي من خلال الخطط الخمسية والتي بدأت منذ عام ١٩٧٥م وسبق الإشارة إليها، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والأخذ في الاعتبار الجوانب الكيفية بجانب الجوانب الكمية لتطوير وتنمية النظام التعليمي. كما تعمل الوزارة – بعد تحقيق التحسين الكمي – على تحسين وتطوير نوع التعليم بهدف تحسين مخرجاته من خلال تنفيذ بعض المشروعات والبرامج والبحوث والدراسات التربوية في مجالات التعليم المتنوعة كالمناهج الدراسية والخطط الدراسية بالإضافة إلى بعض التجديدات التربوية. كما تأخذ الوزارة بالرؤية المستقبلية في تبني عدد من المشروعات بما يتلاءم مع عالم الغد، كمشروع تحسين تدريس المواد العلمية، وتطوير التعليم الثانوي، ومشروع تعميم [illegible] بالإضافة [illegible] وظائف هيئات التدريس وفقاً [illegible]

للدولة بأن يتولى العاملون مسئولية العمل في الأنشطة المختلفة بالحكومة بالقطاع الخاص[٧].

وتتم عملية إدارة النظام التعليمي في سلطنة عمان على مستويات ثلاث هي: المستوى المركزي، والمستوى المحلي، والمستوى المدرسي، وفقا لعدد من العمليات الادارية المتسلسلة والمتداخلة مع بعضها في نفس الوقت مثل التخطيط التربوي، والتنظيم الإداري، والتوجيه التربوي، والتقويم. وبشكل عام يمكن القول بأن نظام التعليم في سلطنة عمان يعتمد على مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ.

ويتكون التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم رأسيا من ثلاثة مستويات وهي:

المستوى المركزي: وهو على قمة التنظيم الإداري وتمثله وزارة التربية والتعليم.

المستوى المحلي: وهو الإدارة الوسطى في التنظيم الإداري وتمثله المديريات والإدارات التعليمية في المحافظات أو المناطق التعليمية.

المستوى المدرسي: ويعد بمثابة المستوى التنفيذي، وتمثله المدرسة باعتبارها وحدة إدارية مستقلة تخضع بطبيعة الحال للإشراف المحلي المباشر.

وتضطلع الوزارة بعدد من العمليات المركزية كرسم السياسة التربوية، وتحديد الأهداف التربوية، ووضع الإستراتيجيات والخطط والمشروعات التي تلزم لتحقيق الأهداف التربوية. كما أن الوزارة باعتبارها على قمة التنظيم الإداري تقوم بعمليات الإشراف والرقابة والمتابعة على المستويين المحلي والمدرسي للتأكد من أن تنفيذ السياسة التربوية يتم وفقا لما تم رسمه من قبل.

كما تسعى الوزارة إلى تدعيم الإدارة اللامركزية، وتعمل على تشجيع اتخاذ القرار على المستوى المحلي بالقدر الذي يحقق حسن سير العمل وسرعة الاستجابة للمتغيرات التي لا تحتمل الانتظار حتى يصل القرار من المستوى المركزي. وفي هذا المجال أنشأت الوزارة مديريات وإدارات تعليمية في المناطق، وعملت الوزارة على فتح مزيد من قنوات الاتصال مع الإدارات التعليمية على المستوى المحلي، فقد تقرر عمل برنامج لقاء تربوي سنوي لرؤساء أقسام التعليم العام والتوجيه بالمناطق التعليمية بهدف التواصل والحوار بين الوزارة والمناطق التعليمية.

وفي مجال الإدارة المدرسية أصدرت الوزارة اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام في بداية عام ١٩٩٣م محتوية على المستجدات التي حدثت للعديد من اللوائح والتنظيمات الإدارية والتربوية بالوزارة، والتي تمس العمل المدرسي، حيث حددت هذه اللائحة المهام الوظيفية لكل العاملين بالمدرسة، بالإضافة إلى توضيح فعاليات العمل بالنسبة للملفات والسجلات الخاصة بشئون الطلاب والأنشطة المدرسية والشئون المالية والإدارية ونظم التقويم والامتحانات.

كما اشتملت هذه اللائحة على الهيكل التنظيمي للمدرسة والذي بمقتضاه تتشكل ادارة المدرسة من: مدير، ومساعد مدير، والمعلمين، والإداريين، والفنيين، والمستخدمين. كما حددت اللائحة عددا من المجالس التي تشارك مدير المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية والإدارية للمدرسة وهي: مجلس إدارة المدرسة، ومجالس إدارة المدرسة، ومجالس القصوى، ومجالس الآباء والأمهات. وقد تطور العمل بهذه المجالس حتى خرجت من النطاق المدرسي فقط إلى مستوى المنطقة التعليمية وصولا إلى تكوين مجلس على مستوى وزارة التربية والتعليم. وهذه المجالس بمستوياتها الثلاث تناقش جميع الأمور المتعلقة بالخدمات التربوية والتعليمية، وتبدي ملاحظاتها واقتراحاتها حول سياسة القبول بالمراحل التعليمية، ونوعيات التعليم المختلفة، ونتائج الشهادات العامة، والمستوى التحصيلي للطلاب، وغير ذلك من قضايا التعليم التي تهم الآباء في المقام الأول[٨].

أما بالنسبة لتمويل التعليم في السلطنة، فيتم عن طريق ما تخصصه الدولة في ميزانيتها العام، والتي بلغت في الفترة من ٧١ – ١٩٧٥م ما يعادل ٠٠٠ر٧٨٥ر٩ ريالا عمانيا بنسبة تقدر بحوالي ٢,٧% من إجمالي الدخل القومي. وارتفعت هذه الميزانية في الخطة الخمسية الأولى ٧٦ – ١٩٨٠م إلى ٥,٣٧ % من إجمالي الدخل القومي، كما وصلت هذه النسبة إلى ٨,٥% في عام ١٩٨٠م، وواصلت الارتفاع إلى ١٥,٥% عام ١٩٨٥م، ثم تراجعت الميزانية إلى ٧,٦% عام ١٩٨٨م، بسبب الأوضاع الاقتصادية العالمية وتذبذب أسعار البترول، والذي يعتبر المصدر الأساسي للميزانية في السلطنة. إلا أن تخصيص ما يزيد عن ٧% من إجمالي الإنفاق العام للدولة على التعليم يعد مستوى مرتفع بالمقارنة مع العديد من الدولة الأخرى[٩].

ثالثا: تنظيم التعليم العام:

يشتمل التعليم العام في سلطنة عمان على ثلاث مراحل تعليمية:

المرحلة الابتدائية: وتقبل الأطفال فيما لا يقل عن سن السادسة وبما لا يزيد عن سن الثامنة. ومدة الدراسة بها ٦ سنوات، ويقبل الناجحون في نهايتها بالمرحلة الإعدادية. ووظيفة هذه المرحلة مساعدة الأطفال على النمو المتكامل بتقديم قدر كاف من المهارات والاتجاهات التي تمكنهم من فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وتؤهلهم لمواصلة الدراسة في المرحلة التالية.

المرحلة الإعدادية: تقبل الناجحين في الصف السادس الابتدائي، ومدة الدراسة بها ٣ سنوات، وهي مرحلة متوسطة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. ووظيفتها الوفاء بحاجات المتعلمين بما يتفق وخصائص مرحلة المراهقة المبكرة والعمل على توجيه وتنمية ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وإضافة معارف واتجاهات ومهارات أساسية بالإضافة إلى ما تحقق لهم في المرحلة الابتدائية.

المرحلة الثانوية: وتقبل الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية، ومدتها ٣ سنوات ووظيفتها تعزيز النمو المتكامل عند الطلاب روحيا وعقليا واجتماعيا، وإعدادهم للحياة العملية والمواطنة الواعية ولمواصلة دراستهم العليا في الجامعات والمعاهد إضافة إلى تنمية مهارات التفكير العملي والتعلم الذاتي (١٠). ويتم تشعيب الدراسة بهذه المرحلة عند بداية الصف الثاني إلى فرعين (علمي وأدبي) وقد تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بهذه المرحلة اعتبارا من العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨م بالصفين الأول والثاني الثانوي وبالصف الثالث الثانوي في العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩م.

وإلى جانب التعليم العام بمراحله الثلاث، هناك أنواع أخرى من المؤسسات التعليمية في السلطنة منها المعاهد الإسلامية والتي كانت تتم في معظمها بالجوامع على المستوى الإعدادي وكذلك المعهد الإسلامي الثانوي، وهذه المعاهد تقدم نفس مناهج المدارس الإعدادية والثانوية العامة مع التركيز على دراسة العلوم الشرعية الإسلامية واللغة العربية.

ثم التعليم التقني، وكان يضم مدارس محدودة للتعليم الثانوي التجاري، والصناعي، ويهدف إلى تخريج عمالة فنية شبه ماهرة، كما يؤهل الطلاب المتفوقين للالتحاق بالجامعات، إلا أنه في طريق التصفية على المستويين الإعدادي والثانوي

لافتتاح الكليات التي تقابل هذه التخصصات على المستوى الجامعي (الزراعة - التجارة - الهندسة) ونظرا لقلة الإقبال عليه بسبب تدني النظرة الاجتماعية للخريجين منه.

كما يوجد التعليم الخاص، والذي يقوم بدور مساعد للوزارة في نشر التعليم وتعميم التعليم الابتدائي حتى يمكن استيعاب جميع الأطفال متى بلغوا سن القبول في هذه المرحلة، كما يسهم بدور مماثل على مستوى المرحلتين الإعدادية والثانوية. وكذلك إسهامه الأساسي في نشر دور الحضانة ورياض الأطفال فيما قبل السن المدرسي.

إلى جانب مدارس التربية الخاصة التي أنشأتها الوزارة للصم والبكم وتضم طلابا في المرحلتين الابتدائية والإعدادية المهنية، كما أنشأت الوزارة مدرسة للتربية الفكرية، والعمل على ابتعاث عدد من المكفوفين للدراسة والتأهيل في المعاهد المتخصصة بالدول الشقيقة والصديقة.

كما أن مراكز محو الأمية وتعليم الكبار حظيت باهتمام كبير، مما جعلها مكملة للتعليم النظامي العام، وتطبيقا لمفهوم التعليم المستمر من خلال الأنشطة التي تمكن الكبار من مواصلة التعليم، ويتم هذا النشاط في عدد من المراكز الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار بالمدارس العادية كفترة مسائية.

هذا إلى جانب جامعة السلطان قابوس، والتي افتتحت في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م بكليات الطب، والهندسة، والزراعة والعلوم، والتربية والعلوم الإسلامية، ثم أضيفت كلية الآداب عام ١٩٨٨/٨٧، وكلية التجارة والاقتصاد عام ١٩٩٤/٩٣م، إلى جانب برنامج الدراسات العليا في بعض التخصصات داخل هذه الكليات.

كل هذه الأنواع من المؤسسات التعليمية، يضاف إليها معاهد ومؤسسات تعليمية عديدة تتبع وزارات وجهات أخرى غير وزارة التربية والتعليم تقدم تعليما متخصصا[١١].

رابعا: إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة:

تهدف برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة إلى إعداد المعلمين والمعلمات للتعليم بالمرحلة الابتدائية بجميع صفوفها وللإسهام بشكل فعال في مشروعات تنمية البيئة والمجتمع وتطويرها، وللنهوض بمسئولياتهم إزاء الوطن والإنسانية، ولمواصلة النمو العملي والمهني بهم مستقبلا، وتنمية النواحي العقلية والروحية والبدنية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية لدى الطلاب والطالبات.

معاهد المعلمين والمعلمات:

وانطلاقا من الأهداف السابقة، فقد تم تطوير برنامج إعداد المعلمين في السلطنة حيث كان يقبل فيه الطلبة الناجحون في الصف الأول الإعدادي، وكانت مدة الدراسة به سنتان، والتحق به ٢٥ طالبا، ولم يقبل بهذا البرنامج سوى هذه الدفعة الأولى عام ١٩٧٦م. ثم تطور نظام الدراسة في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧م، إلى نظام الثلاث سنوات بعد الشهادة الإعدادية العامة، ليحصل الناجحون فيه على شهادة ثانوية المعلمين والمعلمات.

ومع بداية العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩م، أضيف إلى هذا النظام (نظام السنة الواحدة بعد الثانوية العامة)، ليحصل الخريجون فيه على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية. وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات خريجي هذه الدبلومات المختلفة حتى العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥م عندما حدث تطويرا أخر على بنية هذه المعاهد ٣٠٠ معلم ومعلمة[١١].

وقد تم تعديل نظام القبول بهذه المعاهد اعتبارا من العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ وأصبحت تحت مسمى كليات متوسطة تقبل الحاصلين على الثانوية العامة، ومدة الدراسة بها سنتان، وتتضمن مجالات الدراسة بهذه الكليات التخصصات التالية: التربية الإسلامية واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات والعلوم، وتربية أسرية للمعلمات. وقد بلغ عدد هذه الكليات بالسلطنة في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨م خمس كليات (منها ثلاث كليات للبنين، واثنتان للبنات)، يدرس بها ١٦٥٣ طالبا وطالبة (منهم ٩٠٧ طالبا و٧٤٥ طالبة)[١٢].

وبالتوازي مع الحركة التعليمية الضخمة في السلطنة، تم إضافة المزيد من الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات حتى وصل عددها إلى ٨ كليات متوسطة للمعلمين والمعلمات منها ٣ كليات للمعلمات لتخريج المعلم العماني الكفء وسد احتياجات المرحلة الابتدائية.

ومع تحقيق نسبة تعمين بلغت ٧ر٧٧% بين معلمي هذه المرحلة، فقد تقرر تحويل الكليات المتوسطة اعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م إلى كليات جامعية لرفع كفاءتها، ولكي تخرج معلمين ومعلمات للمراحل الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية[١٤].

فقد رأت الوزارة أن تعيد النظر في وضع الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات وتعمل على تطويرها بما يساير الاتجاهات العالمية الحديثة ومتطلبات التعليم في السلطنة ويحقق الأهداف التربوية المنشودة. وذلك بتحويلها إلى كليات جامعية مدة الدراسة بها ٤ سنوات بما يجعلها قادرة على إعداد جيل متميز من المعلمين والمعلمات العمانيين يعمل على رفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في السلطنة. ولقد ارتكز هذا التطوير على عدد من المبررات أهمها:

- توحيد مصادر إعداد المعلمين على اختلاف مواقعهم سواء في المرحلة الابتدائية أم الإعدادية والثانوية .
- الارتفاع بمستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وتأهيلهم.
- إيجاد مصادر أخرى لإعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية خلال السنوات القادمة بجانب كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس.
- رفع مستوى تدريس المواد العلمية (العلوم والرياضيات والتكنولوجيا) في المرحلتين الابتدائية والإعدادية تمشيا مع سياسة الوزارة بتحسين جودة التعليم وملاحقة التطور العلمي.
- **استثمار إمكانات الكليات المقترحة البشرية والمادية في القيام بتأهيل المعلمين والمعلمات وعقد الدورات التدريبية والمشاغل التربوية المختلفة[١٥].**

إعداد المعلمين والمعلمات بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس:

تعتبر كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس من أكبر كليات الجامعة وهي تهدف إلى ما يلي:

١- إعداد المتخصصين المؤهلين في العلوم الإسلامية على نحو يجعلهم قادرين على القيام بمهام الإرشاد والوعظ والقضاء الشرعي وفق تخصصاتهم.
٢- إعداد المعلمين والمعلمات للعمل بالمدارس الإعدادية والثانوية والإداريين التربويين لسد احتياجات مدارس السلطنة في مختلف التخصصات.
٣- إجراء البحوث في مجال الدراسات الإسلامية والتربوية على نحو يؤدي إلى تنمية المعرفة في هذه المجالات والإفادة منها في ميادين التنمية الشاملة للبلاد .
٤- التعاون مع وزارة التربية والتعليم في تنظيم برامج تدريب المعلمين والإداريين التربويين وغيرهم من العاملين في حقل التربية من أجل رفع مستوياتهم المعرفية وكفاءاتهم المهنية .
٥- الإسهام في برامج تطوير التعليم في السلطنة ورفع كفاءته بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم .
٦- المعاونة في دعم وتنشيط الحركة الثقافية والفكرية في السلطنة[١٦].

وتمنح الكلية درجة البكالوريوس بعد مدة تصل إلى ٤ سنوات واجتياز الطالب ١٣٢ ساعة معتمدة في أحد التخصصات التالية: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الإحياء، الاقتصاد المنزلي، التربية الرياضية، ثم التربية الفنية.

كما تمنح الجامعة درجة الماجستير في التربية للحاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس في التربية من خريجيها أو الجامعات العربية المماثلة والعاملين في ميدان التربية والتعليم، وذلك بعد اجتياز ٣٦ ساعة معتمدة في تخصص المناهج وطرق التدريس للتربية الإسلامية، أو اللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية، أو الدراسات الاجتماعية، وكذلك في تخصص الإدارة التربوية، وتخصص علم النفس التربوي[١٧].

"هذا وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات بجميع مدارس السلطنة وفقا للإحصاء الرسمي للعام الدراسي ٩٥/١٩٩٦م ما يلي:

في المرحلة ما قبل التعليم الابتدائي: ٢٦٨ معلمة وكلهم إناث في إطار التعليم الخاص.
في مرحلة التعليم الابتدائي ١١٩٢٥ معلما ومعلمة، منهم ١١٢٨٧ بوزارة التربية والتعليم ويتضمن هذا العدد ٥٩٢٢ معلما و٥٣٦٥ معلمة. كما بلغ عدد المعلمين والمعلمات في القطاع الخاص بهذه المرحلة ٦٣٨ معلما ومعلمة منهم ٧٨ معلما و٥٦٠ معلمة.
في مرحلة التعليم الإعدادي ٦٦٧١ معلما ومعلمة، منهم ٦٥٦٦ بوزارة التربية والتعليم ويتضمن هذا العدد ٣٥١٧ معلما و٣٠٩٧ معلمة. كما بلغ العدد بالتعليم الخاص ١٠٥ معلما ومعلمة منهم ٦٩ معلما و٣٦ معلمة.
في التعليم الثانوي ٤٤٩٣ معلما ومعلمة، منهم ٤٤٣٩ بوزارة التربية والتعليم ويتضمن هذا العدد ٢١٥١ معلما و٢٢٨٨ معلمة. كما بلغ العدد بالتعليم الخاص ٥٤ منهم ٣٨ معلما و١٦ معلمة.

وهكذا تكون جملة المعلمين والمعلمات بالتعليم العام في إطار وزارة التربية والتعليم قد وصلت إلى ٢٢٢٩٢ معلما ومعلمة منهم ١١٥٩٠ معلما و١٠٧٠٢ معلمة. بينما بلغت جملة المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالقطاع الخاص ٧٩٧ منهم ١٨٥ معلما و٦١٢ معلمة. وتكون جملة عدد المعلمين والمعلمات بالقطاعين ٢٣٠٨٩، وهي دلالة قاطعة على مدى التطور السريع في مجال إعداد المعلمين والمعلمات قياسا بعمر النهضة التعليمية في السلطنة مما يجعلها قادرة على الوفاء بمتطلبات سياسة التعليم في وقت قريب.

ويضاف إلى هذا العدد من المعلمين والمعلمات، جملة ما يوجد بأنواع التعليم الأخرى، والخاضعة أيضا لوزارة التربية والتعليم وهي المعاهد الإسلامية الإعدادية بالجوامع عدد ٦٧ معلما، والتعليم التقني بما فيه من تعليم تجاري عدد ٣٩ معلما وصناعي عدد ٣١ معلما، وكذلك معلمي التربية الخاصة الابتدائية والإعدادية المهنية وعددهم ٧٥ معلما ومعلمة[١٠].

كما بلغ عدد الإداريين في جميع المدارس الخاضعة لوزارة التربية والتعليم ٢٠٢٢ إداريا وإدارية، وبلغ عددهم في القطاع الخاص ٢٠٦ إداريا وإدارية، ومن الواضح أن هذه النسبة تبدو غير كافية من وجهة نظري لخدمة هذا العدد الكبير من المدارس وهيئة التدريس بها لكي تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة:

يجمع رجال التربية على أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، لمسايرة ركب التطور العالمي والتكنولوجي، وإيمانا منهم بأهمية التربية والتعليم في مجال الإصلاح والتقدم البشري الذي يعتمد أساسا على رفع مستوى المعلمين بشكل خاص من أجل صقل مفاهيمهم العلمية والمهنية.

ففي سلطنة عمان، أنشئ نظام التدريب أثناء الخدمة عام ١٩٧٢م ومنذ ذلك الوقت وهذا النظام يشرف على وضع الخطط والبرامج لتأهيل وتدريب فئات المعلمين العاملة بوزارة التربية والتعليم من أجل إيجاد الكادر الوطني المؤهل والمقتدر على حمل أعباء التنمية التربوية . وتهدف برامج التدريب في السلطنة إلى:

١- تنمية الكفاية الإنتاجية للكوادر العمانية في المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال برامج الإعداد والتأهيل والتدريب المستمر لتصبح قادرة على القيام بأدوارها بفعالية في عالم يموج بالتقنيات العلمية المتطورة.
٢- تمكين العاملين في المؤسسات التربوية من الإفادة على الدوام من الإنجازات والخبرات التربوية المتوافرة والمستجدة لدى الدول الشقيقة والصديقة.
٣- تمكين المعلمين من الإفادة من تكنولوجيا التربية والمختبرات والوسائل الأخرى لزيادة فعالية العملية التعليمية.

الأسلوب التدريبي المستخدم مع المعلمين والمعلمات في السلطنة:

يتم استخدام المنحنى التكاملي متعدد الوسائط في التدريب أثناء الخدمة، نظرا لأنه يجمع أشكالا مباشرة وغير مباشرة من التدريب في كل متكامل.

وتشمل الطرق المباشرة المجابهة بين المعلم والمتعلم في عملية التدريس، أما الطرق غير المباشرة، فهي الأشكال غير المباشرة بين المعلم والمتعلم ولكن من خلال وسائط التعلم مثل التعيينات الدراسية الذاتية والوسائل السمعية والبصرية ومكتبات المناطق التعليمية والمجلات التربوية. بينما الطريقة المباشرة تعتمد على الحلقات الدراسية الأسبوعية والتدريب العملي، والبحث الإجرائي الموجه والدورات الصيفية.

أنواع البرامج التدريبية المتبعة في السلطنة:

- برنامج التأهيل الأساسي أثناء الخدمة، وكان من أهم البرامج إلا أنه توقف في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م بسبب تأهيل جميع المعلمين غير المؤهلين بالميدان من جهة، وعدم تعيين الوزارة لمعلمين غير مؤهلين تربويا من جهة أخرى. وقد تخرج من هذا البرنامج ٦١٥ دارسا ودارسة في الأعوام الدراسية من ١٩٧٤/٧٣م وحتى ١٩٨٦/٨٥م.

ولهذا انحصر نشاط قسم التأهيل التربوي في ثلاث شعب أساسية وهي:

أ- **شعبة الزيارات الصيفية**، والتي تتابع المعلمين حديثي التخرج في الكليات المتوسطة بمدارسهم بغية مساعدتهم على تخطي العقبات التي تواجههم عند بداية حياتهم العملية في مجال تخطيط الدروس وصياغة الأهداف وتطوير النشاطات التعليمية. وقد وصل عدد من شملهم هذا البرنامج ٧٣٧معلما ومعلمة حتى العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩م من جميع المناطق التعليمية المتسعة بالسلطنة[١٩].

ب- **التدريب المستمر**، وهو أيضا لتدريب وتوجيه ومتابعة المعلمين العمانيين في مواقع عملهم تحقيقا لمهامهم التربوية المتجددة ، وقد تحددت أهداف هذا البرنامج في :

- إنعاش خلفية المعلمين التربوية عن طريق ورش العمل وحلقات النقاش.
- أن يكتسب الدارس القدرة على الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية.
- أن يتمكن المعلم من الربط بين محتويات المقررات الدراسية، وأسس وأهداف المنهج العماني الحديث.
- إطلاع المتدربين على كل جديد في حقل التربية والتعليم.

- وقد تضمن هذا البرنامج عدة أنواع منها: برامج قصيرة لمدة أسبوع شملت العديد من المشاغل الفنية في مجالات البيئة والتوجيه التربوي، والأنشطة

التربوية، والرياضيات، والتجويد وإنتاج الوسائل التعليمية، ثم القياس والتقويم، وقد انظم لهذه البرامج واللقاءات القصيرة حتى عام ١٩٩٠م ١٣١٠ معلما ومعلمة.

- وهناك البرامج المتوسطة والتي امتدت ولمدة ٣٦ يوما بواقع ٤ ساعات دراسية كل يوم، حيث شملت موضوعات مختارة لإنعاش خلفية المعلمين التربوية وتعميق فهمهم وإثراء معارفهم تجاه خصوصيات المرحلة الإعدادية. كما شملت موضوعات تخصصية للمعلمين لتمكينهم من تعميق مادة تخصصهم في المرحلة الإعدادية، إلى جانب التدريب الميداني لمساعدة المتدربين على تطبيق المهارات التي اكتسبوها خلال الخبرات التي مروا بها في المرحلتين السابقتين.
- وهناك البرامج الطويلة ، الخاصة بالتأهيل التربوي الجامعيين، والهدف من هذا البرنامج هو إكساب المشتركين من خريجي كليات الآداب والعلوم المعارف النظرية والمهارات لعملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم في المرحلة الإعدادية. حيث تشير الدراسة وفقا لنظام الساعات المعتمدة (نظري وعملي)، ومدة الدراسة عام دراسي ويتكون من فصلين دراسيين ٣٤ ساعة معتمدة ، تشمل على المقررات التربوية والنفسية والمناهج وطرق التدريس إلى جانب التربية العملية والبحث التربوي التطبيقي.
- وهناك برنامج طويل الأمد أيضا، يتعلق بتوحيد مؤهلات معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك لسد الثغرة التي حدثت بسبب تعدد مستويات البرامج التي تخرج فيها المعلمون مثل إنشاء الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات، وهذه البرامج تهدف إلى رفع المستوى العلمي والمهني للمعلمين العمانيين بالمرحلة الابتدائية ليتساو بخريجي الكليات المتوسطة (سنتان بعد المرحلة الثانوية). وقد شمل هذا البرنامج الفئات التالية:
  - حملة دبلوم المعلمين الابتدائي نظام السنة الواحدة بعد الثانوية العامة.
  - حملة ثانوية المعلمين نظام ثلاث سنوات بعد الإعدادية.
  - التأهيل التربوي في أثناء الخدمة بعد الثانوية.
  - الثانوية العامة بعد التأهيل التربوي أثناء الخدمة.

جـ- الدورات التخصصية وهي لفئتين من المتدربين هما:

١- فئة الموجهين، وتهدف الدورة إلى إكساب المتدرب القدرة على تحليل العناصر التي تتكون منها المواقف التعليمية بغرض تحسينها وتطويرها.

٢ أن يعي المتدرب مسئوليات الموجه التربوي في ضوء المفهوم الحديث للتوجيه التربوي.

٣ أن يكتسب المتدرب القدرة على استخدام استراتيجية المنحنى التكاملي متعدد الوسائط في عملية التوجيه التربوي وكذلك في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

٤ أن يقوم المتدرب بالأنشطة الميدانية في ضوء مسئوليات الموجه التربوي وبغرض التدريب لزيادة فعاليته وإكسابه المهارات المختلفة.

٥ أن يضع خطة توجيهية مفصلة في ضوء مفاهيم التوجيه الحديث للمدارس التابعة في نطاق عمله.

ولتحقيق هذه الأهداف، فإن تنفيذ البرنامج يتم على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى، ومدتها ثلاثة أسابيع لإنعاش خلفية المشتركين فيما يتصل بقضايا التربية المدرسية في المرحلة الابتدائية وإكسابهم مفهوما واسعا للتوجيه التربوي وفهما سليما لمسئوليات ووظيفة الموجه التربوي وأساليبه في العمل.

المرحلة الثانية، ومدتها أربعة أشهر وتستهدف مساعدة المشتركين على ترجمة الأفكار التي اكتسبوها في المرحلة الأولى فيما يتصل بالاتجاهات المرغوبة لتطوير التربية المدرسية وأساليب التوجيه التربوي.

المرحلة الثالثة، وتتم خلال ورش العمل التي تقام لذلك لتعزيز النتاجات التعليمية لبرامج المرحلتين السابقتين والتركيز على ممارسة عملية يقوم بها المتدربون لأهم الكفاءات الميدانية للموجه التربوي، كما يقومون في هذه المرحلة بممارسة التوجيه الفعلي في مدارس مسقط، يتم فيها نقد ممارستهم الميدانية الفعلية التي قاموا بها من خلال المرحلة الثانية من الدورة. ومدتها ثلاثة أسابيع.

٢ فئة مديري المدارس: بهدف تطوير الإدارة المدرسية وإكساب المتدربين الاتجاهات الحديثة نحو تلاميذهم ومدارسهم والمجتمع المحلي، وأن يعي المتدرب أهداف التربية في السلطنة، وأن يطوروا ثقافته التربوية والمهنية، وأن يعرف مسئولياته كمدير مدرسة، وأن يترجم الأفكار التي اكتسبها في

ممارسات عملية، وأن يكتسب المهارة، في تخطيط الأنشطة العمليـــة وتنفيذهـــا وتقويمها وكتابة التقارير عنها.

وبالمثل تسير الدورة لهذه الفئة في ثلاثة مراحل كما سـبق توضيحــه لفئــة الموجهين ولكن بالتركيز على المدراء، حيث تمتد المرحلة الأولـــى لثلاثـــة أســـابيع للدراسة النظرية، وتمتد المرحلة الثانية لمدة أربعة أشهر للنشاطات الميدانية والعمليـــة بالمدارس، والمرحلة الثالثة تمتد لمدة ثلاثة أسابيع للوقوف على ما أكتسبه الدارس مــن مهارات ومعارف في التخطيط للإدارة المدرسية الفعالة[٢٠].

ولقد تم تطوير برنامج التوجيه التربوي، والإدارة المدرسية بالتعـــاون بيــن وزارة التربية والتعليم في السلطنة ومنظمة اليونسكو، حيث التقويم الأولي ودراســـات الجدوى عن طريق خبراء الوزارة واليونسكو، ثم الاعتمادات المالية المشتركة، والتـــي جعلت البرنامج يكون فعالا ومتميزا ولمدة عام دراسي كامل يتفرغ فيه الدارسون مـــن مدارسهم وتقوم الدراسة فيه وفقا للمنحى التكاملي بين الدراســـة النظريـــة والميدانيـــة والذاتية. وكانت بداية تطبيقه في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م، وأشـــترك فـــي تنفيـــذه خبراء اليونسكو وخبراء الوزارة، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الســـلطان قـــابوس، وأعضاء هيئة التدريس بالكلية المتوسطة للمعلمين سواء بالمناقشات الأولية أو كتابـــة التعيينات الدراسية أو بالتدريس لهذه التعيينات للفئتين المشاركتين في البرنامج.

خامسا: التجديدات التربوية في سلطنة عمان:

حتى يتوافق النظام التعليمي مع المتغيرات العالميـــة والمحليـــة، وحتـــى لا يصاب هذا النظام بالجمود كان لا بد من إجراء بعض التجديدات التي ظـــهرت فـــي مجال الفكر التربوي العالمي والتي طبقت في بعض دول العالم كخبرات وتجارب ثبت نجاحها. ومن أهم هذه التجديدات:

أ- **نظام الفصلين الدراسيين:** والذي بدأ تطبيقه في المرحلـــة الإعداديـــة فـــي العـــام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م بعد نجاحه تجريبيا على المرحلة الثانوية منذ العام الدراســـي ١٩٨٩/٨٨م، والذي ظهرت مزاياه وإيجابياته بتفوق عن النظام السابق والخـــاص بالسنة الممتدة. ومن ثم عمم على المرحلتين الإعدادية والثانوية بأنواعـــها بتقســـيم العام الدراسي الى فصلين دراسيين منفصلين، فترة كل منهما ١٦ أسبوعا عدا أيـــام

الامتحانات والعطلات. وقد تم تعديل الخطط الدراسية للمرحلتين وامتد التعديل إلى المرحلة الابتدائية لتواكب متطلبات التجديد في المراحل اللاحقة. كما تم تحديث الإدارة المدرسية وعدلت اللوائح والقرارات والتوجيهات الوزارية بما يساعد الإدارة المدرسية على أداء دورها في ظل هذا التجديد.

ب- **مشروع تطوير الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات:** حيث أعادت وزارة التربية والتعليم النظر في وضع هذه الكليات، للعمل على تطويرها بما يساير الاتجاهات العالمية الحديثة ومتطلبات التعليم في السلطنة ولتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وقد تبلور هذا التطوير في تحويلها إلى كليات جامعية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بما يجعلها قادرة على إعداد جيل متميز من المعلمين والمعلمات العمانيين، يعمل على رفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في السلطنة، وقد بدأ هذا التطوير بالفعل في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م وهو العام الأول من الخطة الخمسية الخامسة ١٩٩٦م - ٢٠٠٠م.

جـ-**مشروع إنشاء مركز للبحوث التربوية والتطوير.** حيث يعتمد تطوير التعليم في العصر الحديث على وجود قاعدة قوية من البحث التربوي ، القادر على تشخيص المشكلات واقتراح حلول لها، ورغم وجود دائرة للبحوث التربوية تقوم بهذه المهمة إلا أن الوزارة أرادت تطويرها لتصبح مركزا للبحوث التربوية والتطوير ليتولى هذه المهمة في الفترة القادمة.

د- **تنمية الموارد البشرية في المجال التربوي:** حيث تسعى السلطنة إلى تنمية الموارد البشرية، وخلق الكوادر القادرة على تحمل مسئولية العمل التربوي من خلال البعثات الخارجية إلى الدول الشقيقة والصديقة، والبعثات الداخلية إلى جامعة السلطان قابوس.

هـ - **تطوير التعليم التقني وربطه بحاجات سوق العمل:** وذلك لتلبية حاجات المجتمع من العمالة الفنية المدربة، وتأكيدا لضرورة ربط التعليم التقني لسوق العمل والانتاج، تم إدخال برنامجي التدريب الميداني والموسم الثقافي كنوع من الاتجاهات الجديدة للسياسة التربوية.

ويعتمد البرنامج الأول على تدريب طلاب الصف الثالث الثانوي التجاري في بعض الوزارات والمؤسسات الحكومية إلى جانب بعض مؤسسات وشركات القطاع

الخاص ذات الارتباط بمجال التجارة والاقتصاد. أما البرنامج الثاني فيعتمد على دعوة بعض المعنيين بالاقتصاد والتجارة لإلقاء محاضرات مخصصة لطلبة التعليم التجاري.

و- **مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية**. والهدف منها إكساب الطلاب المعلومات المرتبطة بنظافة المكان والأفراد مع تعديل عاداتهم وغرس القيم المرتبطة بالنظافة ، وتقبلهم لدورهم في المحافظة على مدرستهم. وعلى الجانب الآخر هناك أهداف خاصة بالمدرسة ذاتها، منها قيام المدرسة بدورها في توفير الأمن والوقاية الصحية لمتعلميها والمجتمع المحيط بهم، وتوثيق الروابط بينها وبين البيت والمجتمع. وقد صدر القرار الوزاري رقم (٩١/٥٦) بتاريخ ١٩٩١/٦/١٥م، الذي يقضي بتنظيم المسابقة سنويا على مستوى مدارس السلطنة بجميع نوعياتها التعليمية.

المراجع:

١- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، العدد السادس والعشرون، العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م، مسقط، نوفمبر ١٩٩٦م، ص ١٣- ١٤.

٢- عمان ٥، وزارة الإعلام، مسقط، ١٩٩٥، ص ٣٧ - ٣٩ ..٣ -محمد إبراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية في علم اجتماع التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، ١٩٨٩، ص ١٣٩.

٤- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، مرجع سابق، ص ٣٣ - ٣٧.

٥- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، تطوير التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين الدراسيين ١٩٩٣/٩٢ - ٩٣ / ١٩٩٤م، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، أكتوبر ١٩٩٤، ص ٢ - ٣.

٦- طاهر عبد الرازق، التعليم العام في سلطنة عمان، ص ٥٠٨- ٥٠٩.

٧- تطور التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين ١٩٩٣/٩٢م -١٩٩٤/٩٣، مرجع سابق، ص ١٢-١٤.

٨- المرجع السابق، ص ١٦-١٨.

٩- محمد ابراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع، مرجع سابق، ص ١٨٨.

١٠- تطور التربيـــة والتعليـــم فـــي ســـلطنة عمـــان خـــلال العـــامين ١٩٩٣/٩٢-١٩٩٤/٩٣م، مرجع سابق ص ٦ - ٧.

١١- المرجع السابق، ص ٧ - ٩.

١٢- وزارة التربية والتعليم والشباب، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، إعداد وتدريـــب المعلمين في سلطنة عمان، مسقط، ١٩٩٠م، ص ٢١.

١٣- محمد ابراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع، مرجع سابق، ص ١٦٨.

١٤- عمان ٩٥، وزارة الإعلام، مرجع سابق، ص ١٩٨.

١٥- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، تطور التربية والتعليـــم خـــلال العـــامين ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٤/٩٣م، مرجع سابق، ص ٤٤.

١٦- جامعة السلطان قابوس، دليل الطالب، الطبعة الثانية، ١٩٩٠، ص ٦٠

١٧- عمان ٩٥، وزارة الإعلام، مرجع سابق، ص ٢٠١.

١٨- سلطنة عمان، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، العدد السادس والعشـــرون، مرجع سابق، ص ٣٧.

١٩- سلطنة عمان، إعداد وتوجيه المعلمين، إعداد وتدريب المعلميـــن فـــي ســـلطنة عمان، مرجع سابق، ص ٤.

٢٠- المرجع السابق، ص ١٢.

٢١- نفس المرجع، ص ١٥ - ١٨.

الفصل الرابع عشر
النظام التعليمى فى المملكة العربية السعودية

مقدمة:

تتناول هذه المقدمة أهم القوى الثقافية المؤثرة في تشكيل وبنية النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية كما هو قائم في صورته الحالية. وتتعدد القوى الثقافية التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة، كما يختلف تأثير هذه القوى من بلد لأخر. فقد نجد للقوى الاجتماعية الأثر الأكبر في تحديد وتشكيل نظام التعليم في بلد ما، بينما ترى القوى الإقتصادية تحتل المركز الأول في تشكيل النظم التعليمية في بلاد أخرى، وقد نجد أن بعض القوى تتضافر مع بعضها في بلد معين لتشكل نظاما تعليميا لذلك البلد.

وقد نجد أن تنوع واختلاف القوى الثقافية المتصارعة في بعض الدول تؤدي إلى ايجاد أكثر من نمط تعليمي في البد الواحد[١].

وانطلاقا من هذا الاعتقاد، فإن هذه المقدمة سوف تتناول أهم القوى الثقافية التي ساهمت في تشكيل النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وأهم القوى التي سوف نتناولها بالتحليل هي القوى الجغرافية والسكانية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

١ – القوى الجغرافية المؤثرة في تشكيل النظام التعليمي:

تتشكل القوى الجغرافية من البيئة الطبيعية بسماتها ومكوناتها التي تؤثر في الإنسان وتتأثر به. وتضم أيضا موقعها ومناخها وإلى أي مدى يؤثر هذا المناخ والموقع في الطبيعة البشرية. فمن الطبيعي أن نجد بنية الإنسان الجغرافية تؤثر إلى حد كبير على طبيعة فكره وخياله، كما تشكل جانبا كبيرا من خلقه وطباعه ولهذا فإن لهذه القوى الجغرافية أثرها على النظم التعليمية من حيث المناخ وطبيعة البيئة ومصادر الثروة فيها.

فالمناخ له تأثيره على تحديد سن الإلزام أو بداية الدراسة، وموسم الإجازات الدراسية وشكل المباني المدرسية وأسلوب البناء ونوع مواد البناء والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة في نقل التلاميذ.

وبالتطبيق على المملكة العربية السعودية، نجد أن الموقع الجغرافي الممتد من الكويت والعراق والأردن شمالا إلى اليمن جنوبا، ثم من سلاسل جبال البحر الأحمر واليمن غربا إلى معظم دول الخليج العربي شرقا. هذا الامتداد الشاسع أدى إلى تنوع

البيئات المناخية والنباتية فحيث يوجد المناخ الحار والجاف توجد البيئـــات ذات النباتـــات والنشاط الصحراوي وقلة السكان وانتقالهم وراء الكلأ والأعشاب ومن ثم اختلـــف شـــكل الأبنية المدرسية وطبيعتها من مدرسة كاملة إلى مدرسة ذات الفصل الواحد، ومن التعليـــم النظامي إلى بعض صور التعليم اللانظامي. واختلفت المباني المدرســـية والمتمثلـــة فـــي الخيام في البيئة الصحراوية عنها في المدارس ذات الأبنية الحديثة من الطوب والحجـــارة والحديد المسلح في المدن والحضر. كما كان لهذه القوى الجغرافية أثرها علـــى المنـــاهج الدراسية، فتنوعت المناهج ومحتوياتها المعرفية لتقابل اهتمامات التلاميـــذ فـــي البيئـــات المختلفة.

أما بالنسبة للمناخ وتأثيره على سن الإلزام أو بدء الدراسة فـــهو واضـــح فـــي المملكة العربية السعودية لأنها تقع في الحزام المدارى ولذلك فإن شـــهور الصيـــف ذات الحرارة المرتفعة تتمثل في شهور يونيو ويوليو وأغسطس حيث تنتهي الدراسة بـــالمدارس في مايو وتبدأ في سبتمبر من كل عام، كما أنها (المملكة) حاولت التغلب علـــى الحـــرارة الصحراوية الشديدة والبرودة الشديدة أيضا باستخدام التكنولوجيا الحديثة فـــي التـــبريد أو التدفئة لحجرات الدراسة المختلفة.

كما أن للامتداد الشاسع لموقع المملكة العربية السعودية أثره الواضح في تنـــوع المصادر الطبيعية من مناطق زراعية ورعي وسياحة دينية إلى مناطق تعدينية وخاصـــة البترول الذي لعب دورا كبيرا في النهضة التعليمية والحضارية للمملكـــة، مما أدى إلـــى تحسين الخدمات التعليمية من مبان وأجهزة وأدوات حديثة واســـتقدام المعلميـــن الأكفـــاء واتباع نظم الإدارة والامتحانات الحديثة مما أضفى الحيوية على النظـــام التعليمـــي فـــي المملكة وجذب الأنظار سواء من أبناء المملكة في الداخل أو من خارجها وذلـــك بســـبب ارتفاع الميزانية المخصصة للإنفاق على التعليم.

٢- القوى السكانية: (٦)

يتضح لنا تأثير القوى السكانية أو التركيب السكاني من زاويتين، أولهما التكويـــن العنصري للسكان والانفجار السكاني وكلا الزاويتين لهما تأثير كبير على تشـــكيل النظـــم التعليمية واختلافها من مكان لآخر.

والمقصود بالعنصر السكاني أو السلالة، هو وجود جماعات سكانية أو سلالات سكانية أصيلة في بيئة معينة، أو امتزاج بعض السلالات والأجناس وتكوين سلالات أخرى جديدة لها خصائصها المشتركة أو المختلفة. وتوجد المشكلات السكانية المرتبطة بالسلالات من التعارض أو عدم الامتزاج بين السلالات في داخل المجتمع الواحد، حيث يكون لكل سلالة خصائصها التي تتطلب نوعا معينا من الرعاية والتعليم، ومن ثم فإنه من الضروري أن تتنوع النظم التعليمية لتقابل اهتمامات كل جماعة أو سلالة. والمشكلة حيث توجد سلالات سكانية أصلية وسلالات سكانية نازحة بفعل الهجرة أو الحروب أو بحثا عن فرص العمل.

وبالنسبة للمجتمع السعودي، رغم وجود بعض السلالات العرقية والتي تتمثل في النظام القبلي المتجسد فيها إلا أنها بفعل الأحداث التاريخية والحروب واللغة والدين فقد امتزجت هذه السلالات والأجناس لتكون مجتمعا سعوديا يبدو أنه ذو خصائص واحدة مشتركة، إلا أنه في الداخل يشمل العديد من الخصائص السكانية والقبلية.

ولهذه الخصائص السكانية الأثر الواضح على التعليم والإقبال عليه، فقد كانت الصور التعليمية مختلفة من قبيلة لأخرى حسب اهتمامات وحرفة أهل القبيلة وكان الإقبال على التعليم محدودا جدا ويعتمد بالدرجة الأولى على رجال الدين وفي الكتاتيب وامتهان حرفة الآباء، ولكن بعد الإصلاحات الحضارية واكتشاف البترول وزيادة الاهتمام بالخدمات التعليمية وتشجيع الحكومة للأهالي على التعليم وإرسال الأبناء للمدارس وإعطائهم مكافآت شهرية للإقبال على الدراسة، أصبح هناك نظاما تعليميا قائما بذاته رغم اعتماده الكلي على الخبرات التربوية الأجنبية.

أما بالنسبة للانفجار السكاني، فإن العصر الحالي يشهد انفجارا سكانيا لم نشهد له مثيلا من قبل، حتى أنه أصبح إحدى السمات الثلاثة المميزة لهذا العصر والذي يسمى بعصر الانفجارات الثلاثة وهي الانفجار السكاني والانفجار المعرفي والانفجار في الآمال والطموحات[٢] والانفجار السكاني لا يمثل مشكلة تعليمية في حد ذاته، ما دامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى بنفس السرعة (انظر أسلوب حل المشكلات لبراين هولمز)، ولكن الانفجار السكاني يسود في المجتمعات النامية وهي التي تعجز مواردها الاقتصادية عن توفير الفرص التعليمية لأبنائها بمعدل يتمشى مع معدل تزايد السكان، وخاصة وأن

مواردها محدودة ومتطلباتها ملحة في ميدان الصناعة والزراعة والصحة والخدمات الاجتماعية الأخرى.

وبالتطبيق على المملكة العربية السعودية، ذات الامتداد الشاسع في أراضيها والتي ظهرت قيمتها الاقتصادية العالية بعد اكتشاف البترول فإننا نجد عدد السكان يعتبر محدودا جدا بالنسبة للموارد الاقتصادية الهائلة التي تمتلكها المملكة، ومن هنا فإن الزيادة السكانية فيها لا تمثل مشكلة ما دامت الزيادة والمعدل الاقتصادي مرتفعا بل أن المعدل الاقتصادي المرتفع هو المشكلة في حد ذاته بالنسبة لهذا المجتمع السعودي من جوانب أخرى سوف نعرض لها في الصفحات التالية.

٣- القوى الاقتصادية:

هناك علاقة وثيقة بين الاقتصاد والتعليم ، إذ يتأثر كل منهما بالآخر إلى حد كبير ، فالتعليم هو الأداة الطبيعية لإعداد القوى البشرية المدربة واللازمة لتطوير الاقتصاد، ولقد أكد الكثير من العلماء من أمثال آدم سميث A. Smith والفريد مارشال A.Marshall وهاربسون ومايرز Harbison & Mayers على أهمية التربية بوصفها استثمارا قوميا وأن أعلى أنواع رأس المال هو قيمة رأس المال الذي يستثمر في الإنسان، والذي عن طريقه يكون تقدم الأمم. وقد تم تقسيم بلاد العالم إلى أربع مستويات اقتصادية لها طابع تعليمي مميز وهي: البلاد المتخلفة Underdeveloped Countries ومنها أثيوبيا وأفغانستان والمملكة العربية السعودية (قبل نهضتها التعليمية والاقتصادية) والسودان وغيرها، حيث التعليم فيها متخلف من حيث الكم والكيف، ولا يسد حاجات البلاد من القوى البشرية. أما البلاد النامية جزئيا The Partially Developed Countries وهي تلك البلاد التي قطعا شوطا محدودا في كريق التقدم ومن أمثلتها: ليبيا وتونس والعراق وباكستان ولبنان وغيرها. والتعليم فيها يتميز بالتطور السريع من حيث الكم على حساب الكيف، والبلاد شبه المتقدمة The Semi- Advanced Countries وهي تلك البلاد التي قطعت شوطا معقولا في طريق التقدم أكبر من الشوط الذي قطعته البلاد النامية جزئيا ومن أمثلتها: الهند ومصر ويوغسلافيا وغيرها. والتعليم فيها مرتفع إلى حد ما وخاصة التعليم الأكاديمي الذي يهدف إلى الإعداد الجامعي. وأخيرا البلاد المتقدمة The Advanced Countries **وهي البلاد التي قطعت شوطا كبيرا في طريق التقدم ومن أمثلتها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتي وإنجلترا والدانمارك والسويد وفرنسا ...الخ. وبلاد هذا المستوى تتمتع بنظام اقتصادي صناعي متقدم ولذلك**

فهي قادرة على الاكتشافات العلمية والتكنولوجية والتنظيمية ولديها رصيدا كبيرا من القوى البشرية المدربة والعالية الخبرة، كما أن التعليم فيها يتميز بارتفاع المقيدين في جميع مراحله ، كما أن نسبة المقيدين في الكليات العملية والفنية أعلى منه في الكليات النظرية.

وبالتطبيق على المملكة العربية السعودية، فإننا نجدها بالفعل في فترة ما قبل اكتشاف البترول تحت اطار الدول المتخلفة في نظامها التعليمي، ولكن هذا النظام التعليمي بدأ يأخذ مكانه بين نظم التعليم في الدول النامية أو شبه المتقدمة بعد ارتفاع معدلات التنمية التعليمية والاقتصادية وزيادة دخل الفرد واهتمام الدولة بالتعليم وجعله إلزاميا ومجانيا، بل وتشجيعا من الدولة فإنها رفعت المكافآت التشجيعية للتلاميذ وطلاب الجامعات، واهتمت بنظام البعثات التعليمية للدول العربية المتقدمة والدول الأوروبية والأمريكية على السواء، واستقدمت الخبرات التربوية والفنية من الدول المجاورة والمتقدمة لإحداث النهضة التعليمية التي واكبت النهضة الاقتصادية وتنوع النشاط البشري وتحول الكثيرين من أبناء السعودية من حرفة الرعي والزراعة إلى حرفة التعدين والتجارة.

٤- القوى الاجتماعية (الدين واللغة):

تتشكل القوى الاجتماعية المؤثرة في النظم التعليمية من الدين واللغة إلى جانب التركيب الاجتماعي.

فالدين له التأثير المباشر على النظم التعليمية، ومن ثم فإن معظم النظم التعليمية تسير وفق أسس ومبادئ دينية ومدنية، تتجسد هذه المبادئ في الفرد خلال انتقاله من مرحلة تعليمية لأخرى يتشرب قسطا معينا من الثقافة الدينية بجانب الثقافات الدنيوية ليتمكن من الإسهام في بناء مجتمعه.

ولقد لعب الدين دورا كبيرا في حياة المجتمعات على مصر العصور سواء في العصور القديمة لا سيما في حياة المصريين القدماء حيث سيطرة رجال الدين على كثير من نواحي الحياة المصرية ونظموا للناس أمور حياتهم وآخرتهم. كما اهتمت التربية ونظم التعليم بالتربية الدينية والروحية في العصور الأولى المسيحية وخاصة فيما يسمى مرحلة التهذيب المدرسي وارتبطت فكرة إنشاء المدارس بالدين باعتبار أن رجل الدين هو المعلم، ويصدق هذا القول على المسيحية والإسلام على السواء، فقد كانت قراءة الإنجيل والقرآن.

الكريم ونشر التعاليم الدينية من أهم الدوافع لإنشاء المدارس. وفي العصور الوسطى اتجهت الكنيسة بنظرتها إلى العزلة والزهد عن مباهج الحياة الدنيا والانفصال عن العالم الخارجي، لذلك اقتصر التعليم في تلك الحقبة الزمنية على الدراسات الدينية وبعض العلوم الدنيوية المحدودة مما أدى إلى قيام حركات الإصلاح الديني والفكري. كما شهدت العلاقة بين الدولة والكنيسة في الحضارة المسيحية صراعا طويلا للسيطرة على جوانب الحياة الاجتماعية وخاصة التعليم.

وعلى الرغم من أن تطور العلاقة بين الدين والدولة في المجتمع الإسلامي كان مختلفا عن الصراع بين الدولة والكنيسة في المجتمع المسيحي إلا أن النتيجة تكاد تكون واحدة حيث الثنائية في التعليم بين الديني والدنيوي، ولقد استمرت هذه الثنائية حتى الوقت الحاضر ما عدا في الدول الاشتراكية والتي لا تلقى بالا للتعاليم السماوية. كما أن هناك دولا وقفت موقفا وسطا مثل إنجلترا التي أدخلت مناهج الدين ضمن المناهج الدراسية بينما نجد دساتير وتشريعات الدول التي لها دين رسمي تنص على أن التعليم العام يلتزم بتعليم الدين الرسمي للدولة مع الاعتراف بحقوق الاقليات أو المجموعات الدينية الأخرى في تعليم أبنائها الدين الذي تريده كما هو الحال في الدول العربية والإسلامية.

أما بالنسبة للغة، فهي أهم عامل في شخصية الأمة ودعامة ثقافتها، وهي التي تكون الناس أكثر مما يكونها الناس كما يقول الفيلسوف الألماني فيشته Fichte ولكل مجتمع لغته القومية التي يتخذها للتعبير والاتصال، ويتوارثها الأبناء عن الآباء.

ويلعب التكوين اللغوي دوراً هاماً في تشكيل النظم التعليمية، كما توجد المشكلة اللغوية في البلاد التي تتحدث أكثر من لغة. وتنشأ المشكلة اللغوية في مجتمع ما بواسطة عدة عوامل منها على سبيل المثال: الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان لآخر ثم فرض اللغة بالقوة عن طريق سلطة أجنبية حاكمة مثل فرنسا في الجزائر وإنجلترا في الهند، إلى جانب العامل الخاص بالغزو أو الفتوحات الحربية كما هو الحال في اتحاد الجمهوريات السوفيتية والذي يتكون من عدد من القوميات وكل منها لها لغتها الأصلية بجانب اللغة الروسية. ولهذا فإن المراحل الأولى من التعليم تعتمد على اللغة القومية بصفة رئيسية إلى جانب دراسة اللغة الروسية والتي يزداد نصيب دراستها حتى تصبح أساسية في المراحل التعليمية العليا.

أما بالنسبة للتركيب الاجتماعي، فلكل مجتمع تركيبه العضوي، ومن ثم تختلف النظم التربوية باختلاف الفرد بالمجتمع، واختلاف المفاهيم والفلسفات التي تبلور هذه العلاقة وترسم إطارها. فهناك مجتمعات تعتبر أن المجتمع غاية في حد ذاته وأن الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع، وهناك مجتمعات تعتبر أن الفرد غاية في حد ذاته وله شخصيته وكيانه، والمجتمع يتكون من أفراد ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قيمة أفراده ومدى ما يتمتعون به من رعاية وحرية.

ولهذا ينعكس التركيب الطبقي الاجتماعي على التعليم ونظمه وشكله ومدى ما يوفره لأبناء المجتمع من فرص تعليمية. ولذا نجد أن النبلاء والبرجوازيون كانوا يحتكرون الفرص التعليمية لخدمة مصالحهم والوصول إلى كراسي الحكم ومقاليد الأمور، ورغم اختفاء صورة النبيل أو البرجوازي بصورته القديمة فهو ما زال موجودا بصور مختلفة ولها تأثيرها على مجتمعات قائمة حتى الآن مثل إنجلترا حيث يتجسد فيها النظام الطبقي والذي له أثره على النظام التعليمي ولكن مع ازدياد الديمقراطية وإعطاء الأفراد والجماعات فرصة التعبير عن ارائهم وازدياد رفاهية الشعوب، بدأت تقل المسافة وتذوب الفوارق تدريجيا بين الأغنياء والفقراء، وأصبحت هناك فرصا تكاد تكون متكافئة في التعليم.

وبالتطبيق على ما يدور في المملكة العربية السعودية، نجد أن القوى الدّينية لها دور كبير في استقرار هذا المجتمع الكبير، حيث وحدة الدين الأساس في هذه المنطقة ووجود الأماكن الدينية المقدسة في مكة والمدينة ومحاولة اتخاذ رجال الحكم السعودي صفة رجل الدين مما اكسب النظام التعليمي صيغة دينية عميقة في شتى مراحله التعليمية ويبدو ذلك واضحا من طريقة إعداد المباني المدرسية واختيار المعلمين ومحتوى المناهج الدراسية هذا إلى جانب اللغة الواحدة وهي اللغة العربية وهذا الدين، والتي جمعت بين كل القبائل السنتشرة في شبه الجزيرة السعودية ولكن ما يبدو واضحا على السطح هو التركيب الاجتماعي والطبقي الذي يتميز به المجتمع السعودي. فعلى الرغم من محاولة الدولة تذويب الفوارق بين الطبقات من خلال النظام الإسلامي الذي حكم هذا المجتمع، إلا أن الطبقية تتجلى واضحة في النظام التعليمي المقدم لطبقة العامة أو التعليم الذي يقدم لأبناء الطبقة الحاكمة. **وحتى لا تظهر هذه الصورة واضحة أمام العين داخل المجتمع السعودي، فإن معظم أبناء الطبقة الحاكمة يرسلون لتلقي تعليمهم في المدارس النموذجية والراقية خارج البلاد وخاصة أمريكا ودول أوربا.**

وهكذا يتضح تأثير كل من الدين واللغة والتركيب الطبقـي والاجتمـاعي علـى تشكيل النظام التعليمي بعامة والنظام التعليمي في المملكة بخاصة.

٥- القوى السياسية:

تشكيل هذه القوى السياسية من النظرية التي يؤمن بها المجتمع وما يتمخض عن هذه النظرية من تطبيقات للحكم السياسي في هذا المجتمع. ولهذا فإن القوى السياسية تؤثـر في النظم التعليمية من زاويتين أولهما: النظرية السياسية أو ما يمكـن أن يطلـق عليـه الأيديولوجية السياسية وهي الظروف السياسية الدائمة التي يعيشها المجتمع. أمـا الثانيـة فهي الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة التي تفرض نفسها على المجتمع وتجعله يتخلـى عن نهجه السياسي.

والأيديولوجيا يقصد بها البعض مذهبا سياسيا ويقصد بها البعض الآخر مذهبـاً عقائدياً.

ولكنها عندما ظهرت كمصطلح في القرن الثامن عشر في فرنسا كان يقصد بـها علم الأفكار وأهميته ومغزاه لحياة الإنسان. ومن ثم انتقلت فكرة أو مفهوم الأيديولوجيا من ميدان التربية إلى ميدان السياسة، إلا أنه سرعان ما يتبادر إلى الذهن المعنـى والمفـهوم السياسي لهذا المصطلح ويمكن أن نعلق عليها على أنها مجموعة من الأفكار التي تضـع الأساس لنظام سياسي واجتماعي واقتصادي معين. وبهذا يتضح صعوبة فصل النظريـة السياسية عن النظرية الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية(٣).

ولذا فإن النظم التعليمية تتأثر بنمط الأيديولوجية السائد في المجتمع ومن ثم يتـم تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى نظم تعليميـة شـمولية ونظـم تعليميـة ديمقراطية.

أما بالنسبة للظروف السياسية المؤقتة، فهي التي تؤدي إلى تخلي المجتمع عن نظريته السياسية مثل ظروف الحروب والاضطرابات والقلاقـل أو ظـروف الاحتـلال الأجنبي، وهي ظروف لها تأثيرها على النظم التعليمية من جوانب متعـددة. ففـي هـذه الظروف المؤقتة تضطر الدولة إلى تولي مقاليد الأمور بنفسها للتغلـب علـى الظـروف الطارئة ولذلك أثره على ميزانية التعليم وبرامجه وتوجهاته لربطه باحتياجات البلاد(٤).

وبالتطبيق على المجتمع السعودي ونظامه التعليمي، فإنه قـد تعـرض لبعـض الغزوات والحروب في العصور الوسطى وما قبلها وكذلك في فترات التـاريخ الحديـث،

وكان لذلك الأثر الواضح على تشكيل النظام التعليمي. كما أن الأيديولوجية الفكرية والنظرية السياسية والتي تتمثل في العقيدة والشريعة الإسلامية كان لها التأثير الكبير على صياغة محتوى التعليم وتشكيل مؤسساته المختلفة ومدى الإقبال على التعليم من جانب الذكور والأحجام عنه من جانب الإناث، ثم الأثر الواضح على النظام التعليمي حينما اقترنت هذه الفلسفة والفكر السياسي المحافظ بالفلسفة والفكر السياسي الديمقراطي الأمريكي، فأحدث تأثيره الواضح على التكنولوجيا التعليمية وإدارة المؤسسات التربوية بفضل النمو الاقتصادي المفاجيء وأثره على ميزانية التعليم.

وهكذا يتضح لنا الأثر الكبير للقوى الثقافية المختلفة على النظم التعليمية بصفة عامة والنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بصفة خاصة.

وسوف نتناول الآن الخطوات المتعلقة بإدارة وتمويل التعليم ومراحل النظام وإعداد المعلم ومؤسسات الإعداد ثم التدريب أثناء الخدمة، حتى تتكون لنا صورة واضحة وجلية عما يدور في المملكة من نهضة تعليمية شاملة نتيجة لتضافر كل هذه القوى الثقافية.

ثانيا- إدارة وتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية:

تتعدد الهيئات والسلطات التي تشرف على التعليم في المملكة العربية السعودية وأهمها وزارة المعارف التي تشرف على تعليم البنين في جميع مراحل التعليم وأنواعه ثم الرئاسة العامة لمدارس البنات، وهي سلطة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف رغم صلتها الوثيقة بها، وهي تشرف على تعليم البنات في المملكة ولها ميزانيتها الخاصة. ولها أجهزتها الإدارية والفنية اللازمة. ثم وزارة الدفاع وتشرف على مدارس البنين والبنات من أبناء الرجال العاملين في الجيش ونظام التعليم في هذه المدارس يسير متشابها للتعليم العام ثم تأتي الهيئة الرابعة في الإشراف على إدارة التعليم والمتمثلة في الرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية، وهي سلطة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف ولكنها وثيقة التعاون معها وهي معاهد دينية يقبل بها الحاصلون على شهادة الابتدائية العامة ومدة الدراسة بها خمس سنوات[٥].

والنمط الإداري المتبع في المؤسسات التعليمية في المملكة يسير نحو تطبيق سياسة اللامركزية حتى يتفق مع خطوات التوسع التعليمي، من أجل أن تواكب التوسع

العمراني والاقتصادي الذي تشهده البلاد. ولذا اتجهت وزارة المعارف إلى تفويض العديد من السلطات وأعطت الكثير من الصلاحيات لمديري عموم الإدارات ومديري التعليم ومكاتب الإشراف ومديري المدارس، وقد أصبحت المناطق التي تتبع الوزارة الآن ثلاثا وعشرين منطقة تعليمية، على النحو التالي :

منطقة الرياض التعليمية، جده، المنطقة الشرقية، مكة، الطائف، المدينة المنورة، الباحة، نجران، الجوف، الحوطة، والحريق، الدواسر، سرير، عنيزة، القصيح، أبها، بيشه، تبوك، القنفذة، جيزان، الوم، الأفلاج، الإحساء ثم أخيرا حائل التعليمية.

كما أن المدارس المتوسطة والثانوية ترتبط بصفة مباشرة إداريا وفنيا بإدارة التعليم في المنطقة التي تقع فيها[٦].

أما بالنسبة لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية، فإنه تمويل مركزي، حيث تقوم حكومة المملكة بتوفير النفقات المالية للجهاز التعليمي حرصا منها على أن تعمم الخدمات التعليمية – التي هي في واقعها استثمار بشري – كل أرجاء المملكة كبقية الخدمات الأخرى، فالحكومة لا تدخر جهدا في تحقيق الرفاهية إلى جانب الحقوق الأساسية للشعب السعودي، بل وتقدم الكثير من الخدمات والمساعدات إلى بعض البلدان العربية والإسلامية الأخرى.

وتظهر إحصائيات ١٩٦٨ أن جملة ما أنفق على التعليم وصل إلى ٥٢٤ مليونا من الريالات السعودية أي ما يعادل ١٠,٦ من الميزانية العامة للدولة، ٥,٣% من الدخل القومي . بينما تظهر إحصائيات ١٩٨٠ أن ما خصص لقطاع التعليم بالسملكة وصل إلى ١٦٣٥٥ مليون ريال سعودي، حيث زادت النسبة المخصصة للتعليم في خطة التنمية الأولى ١٩٨٠/٧٥ ووصلت إلى ٤٣٥% عما كانت عليه في خطة التنمية الثانية ١٩٨٢/٧٠. ولذا زادت مخصصات قطاع التعليم من ٨,٢% عام ١٩٧٥ إلى ١٠,٢% عام ١٩٨٠ من إجمالي الميزانية العامة للمملكة[٧].

ثالثا– النظام التعليمي ومراحله:

على الرغم من امتداد التعليم العام في المملكة المتحدة لاثنتي عشرة سنة، من سن السادسة حتى الثامنة عشرة، فإنه لا يشتمل على مرحلة إلزامية نظرا لعدم وجود قانون للإلزام بالمملكة وإن كان التعليم مجانيا في جميع مراحله، وبل تصرف مكافآت تشجيعية للتلاميذ في بعض أنواعه ويشتمل السلم التعليمي العام على ثلاث مراحل على

غرار السلم التعليم **في معظم الدول العربية وجمهورية** مصـر العربيـة قبـل القوانيـن التنظيمية **الأخيرة، وهي مرحلـة ريـاض الأطفـال** والمرحلـة الابتدائيـة والإعداديـة (المتوسطة) **ثم** المرحلة **الثانوية**[٨].

أ- مرحلة رياض الأطفال:

وتمثل المرحلة الأولية والتمهيدية لدخول المرحلة الابتدائية، ويلتحق بها الأطفـال في سن الرابعة **أو الخامسة، وينتقلون بعد قضاء عـام أو عـامين فيـها** إلـى المرحلـة الابتدائية. و**من المعروف أن دور الحضانة وريـاض الأطفـال فـي** المملكـة العربيـة السعودية، **لا تدخل ضمن السلم التعليمي ولا يتبع كثـير منـها** للدولـة مـن الناحيـة الرسمية[٩]. **حيث يقوم التعليم الأهلي بنشاط كبير** في هذه المرحلة ولـذا تشـير البيانـات الإحصائية **إلى أنه حينما كان عدد الأطفال في رياض** الأطفال التابعة للوزارة ٩١٣ تلميـذا (ولا يوجد **تلاميذات) عام ١٩٧٠، كان هناك ٣١٦٢** تلميـذا (منـهم ٦٥٥ تلميـذة) فـي مدارس التعليم **الأهلي، كما أن المعلمين في هذه المرحلة** كلهم من الإناث ومعظمهن مـن الأردنيات و**الفلسطينيات**[١٠].

ب- المرحلة الابتدائية:

هي بداية السلم التعليمي، وبداية مرحلة التعليم الإلزامي كما هو في معظم البـلاد العربية. ومدتها ست سنوات من سن السادسة حتى الثانية عشرة، والتعليم بها مجاني غير إلزامي. وينقل التلميذ من صف إلى صف أعلى منه في نهاية العام بعد نجاحه في نتـائج الامتحانات التي تتم في فصلين دراسيين منفصلين من العام الدراسي، وتكون درجات كـل منهما ٥٠% من الدرجات النهائية، منها ١٥% لأعمال السـنة، ٣٥% لامتحانـات نهايـة الفصل الدراسي.

ويحصل الناجح في نتيجة الصف السادس على شهادة إتمام الدراسـة الابتدائيـة التي تخوله دخول المرحلة المتوسطة[١١]. والتعليم الابتدائي في المملكة العربية السـعودية ليس إلزاميا (حتى الآن). ولكن وزارة المعارف مع ذلك، تلزم نفسها بإيجاد مكـان لكـل طفل يرغب أهله في تعليمه أو إلحاقه بهذه المرحلة.

وكما هو في معظم الدول الناميـة بصفة عامة والدول العربية بصفة خاصـة، وفي المرحلة الابتدائية بصفة أخص، تواجه المملكة العربية السعودية مشكلة النقص فـي المباني المدرسية اللازمة إلى جانب القوى البشرية المؤهلة مما يعوق التوسع التعليمي فـي

هذه المرحلة، وإزاء هذا العجز في الأبنية المدرسية تضطر بعض الدول ومنها السـعودية إلى استئجار المباني العادية وتحويلها إلى مباني مدرسية(١٢).

جـ- المرحلة المتوسطة (الإعدادية):

مدتها ثلاث سنوات، وهي تماثل المدرسة الإعدادية في التعليـم ويلتحـق بـها الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية من الجنسين وتنتهي هـذه المرحلـة بعقـد امتحان تشرف عليه وزارة المعارف، يحصل الناجح فيه علـى شـهادة إتمـام الدراسـة المتوسطة (الكفاءة) والتي تؤهله لدخول المرحلة الثانوية(١٣).

ويرجع إنشاء هذه المرحلة إلى عام ١٩٥٧ عقب اتفاقية الوحدة الثقافية التي تمت بين المملكة الأردنية الهاشمية ومصر وسوريا وهناك نوع حديث من المـدارس يعـرف بالمدرسة المتوسطة الحديثة تشابه المدرسة المتوسطة العادية في مدة الدراسة وفئة العمـر والفرق بينهما هو أن المدارس المتوسطة الحديثة تتضمـن برامجـها الثقافيـة والمهنيـة والتطبيقات العملية. وهي ما زالت على نطاق تجريبي ضيق في عدة مدن قليلة(١٤). كمـا تتميز المدارس الرسمية الأهلية في نطاق هذه المرحلة في المملكـة العربيـة السـعودية، بالدراسة الليلية لكي تتيح الفرصة لمن تحول أعمالهم أو أعمارهم دون الالتحاق بـالمدارس النهارية لأن يواصلوا تعليمهم النظامي فيها، كما أن الفرصة متاحة للتقدم إلى امتحانـات النقل والامتحان النهائي لهذه المرحلة من المنازل(١٥).

د- المرحلة الثانوية:

بعد الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة، يتقدم الطلاب إلى المرحلة الثانويـة حيث يقضون بها ثلاث سنوات من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشـرة، ويشـبه وضـع المرحلة الثانوية وتنظيمها العام وضع المرحلة الثانوية العامة في مصر من حيـث مـدة الدراسة، ونظامها المتعلق بجعل السنة الأولى عامه بعضها تخصص في السنتين التـاليتين في القسم العلمي والقسم الأدبي. ويتقدم الطالب في نهاية المرحلة إلى امتحان وزاري عـام يحصل الناجح فيه على شهادة الدراسة الثانوية العامة، والتي تؤهله للالتحـاق بالجامعـة. وتضم هذه المرحلة، فروعا مختلفة، يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة (الكفـاءة) وفـق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، فتشمل: الثانوية العامة، وثانوية المعاهد العلميـة ودار التوحيد والجامعة الإسلامية، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، والمعاهد المهنيـة بأنواعها المختلفة (تجارية، صناعية، وزراعية)، والمعاهد الفنية والرياضية(١٦).

من الصيغ التجديدية في إطار التعليم الثانوي بالمملكة (المدرسة الثانوية الشاملة).

مقدمة: وجدت هذه المدارس الثانوية الشاملة لتقضي على نظام الفوارق الاجتماعية الموجودة بين المدارس النظرية والمدارس الفنية، وينادي أنصار المدرسة الثانوية الشاملة بأن هذه المدرسة تساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وأن وجود مدرسة واحدة لجميع الشباب يساعد على تفاهمهم ويؤدي إلى التقارب فيما بينهم ويحطم الفوارق الاجتماعية الموجودة بسبب وجودهم في مدارس منفصلة. وتوجد المدرسة الثانوية الشاملة في أنجلترا وفي الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي والسويد، وهي تحتوي على ثلاث اتجاهات: ثقافية ومهنية واجتماعية. فهناك قدر موحد من البرنامج يستمر فيه جميع التلاميذ كاللغة القومية والدين والتربية الوطنية والجغرافيا المحلية والموسيقى والفن والتربية البدنية علاوة على ألوان النشاط المدرسي التي يشترك فيها جميع التلاميذ، إلى جانب بعض الدراسات الخاصة نظرية كانت أو فنية ينتظم فيها من يميل لهذه أو تلك من الدراسات.

كما أن عدد هذه الدراسات ليس محددا، فالتلاميذ الأكثر قدرة أو استعدادا تقل دراستهم الخاصة إلى أربع أو خمس مقررات على حين يقتصر البعض الأقل قدرة على لون واحد من هذه الدراسات الخاصة. وهكذا يظل جميع التلاميذ مع اختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم الفردية في مدرسة ثانوية واحدة حتى نهاية المرحلة مع إشباع حاجة كل منهم واتجاهاته[١٧].

المدرسة الثانوية الشاملة في المملكة العربية السعودية:

هي مدارس تسير على نظام الساعات المعتمدة ، وتنقسم السنة الدراسية فيها إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما ١٥ أسبوعا، وفصل صيفي اختياري مدته ١٠ أسابيع. ومدة الدراسة في هذه المدرسة ستة فصول دراسية، والدراسة بها نهايته، ويستطيع الطالب أن يلتحق فيها بالقسم العلمي أو القسم الأدبي. وعدد المدارس الثانوية الشاملة في المملكة العربية السعودية ما زال قليلا لأنه خاضع للتجريب ولذا فهي موزعة على المدن الكبرى في المملكة مثل الرياض، جده، مكة، والدمام، وتشمل تلك المدرسة في الوقت الحاضر على الأقسام الدراسية التالية: قسم العلوم والرياضيات، قسم اللغات والمواد

الاجتماعية، قسم الدين والعلاقات الإنسانية، قسم التربية، قسم التجـارة، قسـم الزراعـة، وقسم التقنيات التكنولوجية[١١].

مبررات الأخذ بهذا النوع من التعليم الثانوي في المملكة:

١- إزالة التفرقة المصطنعة في النظرة والمعاملة بين الطلاب، وأبرز مثل لهذه التفرقـة تخصيص خريجي المدارس الثانوية العامة بالقبول في الجامعات السـعودية العامـة، وإنشاء موسسات جامعية مستقلة لقبول خريجي المدارس الثانوية ذات المنهج الخاص (مثل مدارس التعليم الفني، دار التوحيد، والمعاهد العلمية).

٢- وضع المؤسسات الإعلامية أمام مسئولياتها في نشر الثقافة، حيث لم تعـد المدرسـة أقدر منها على ذلك أو أكثر جاذبية، وحيث توسعت المعارف العامة إلى درجة تجعـل من المناسب أن تكتفي المدرسة بأهداف التربية فيها والتدريب على مهارات البحـث بين مناهجها المختلفة .

٣- العودة بسن التعليم إلى الفطرة التي فطر الله الناس عليها وفي الفطرة لا معنى لتحديـد سن معينة للدراسة الثانوية، بل تمتد حاجة الإنسان وقدرته التعليمية حتى ينقطع عـن الحياة بالموت.

٤- مقابلة الحاجات والإمكانيات المختلفة للمناطق والجماعات في البلـد الواحـد بتوفـير الأقسام والشعب المناسبة لظروفها بدلا من إخضاعها لتنظيم موحد.

مميزات هذا النوع من المدارس الثانوية:

١- توفير وقت أوسع للطالب في سبيل تفهم أعمق للمحتوى الدراسي.

٢- توفير وقت أوسع لاستفادة الطالب من جوانب الخبرة المدرسية الأخرى عن طريـق اخر غير الكتاب المدرسي (مثل المكتبة، المختبرات، وألوان النشاط المختلفة).

٣- توفير فرصة الاختيار أمام الطلاب حسب رغباتهم وقدراتهم مـع مراعـاة الفـروق الفردية.

٤- فرصة اختيار الوقت المناسب والعدد المناسب من المقررات.

٥- التشجيع على مواصلة الدراسة دون تحديد سن القبـول، والسـماح بـترك الدراسـة والعودة في الوقت المناسب، مع احتساب الساعات التي سبق دراستها.

٦- والتنظيم الجديد أقرب إلى الدراسة الجامعية، حيث لا يعيد الطالب إلا في المادة التـي رسب فيها، وأن التقويم بين المدرس والدارس ولا دخل للإدارة المركزية في ذلـك، كما أن أوقات الدراسة تحددها جداول في يـد الطـالب والمـدرس دون جـرس أو صفارة.

نظام الدراسة في هذا النوع من المدارس الثانوية:

أ- تنتظم الدراسة وفق هذا النظام في الأقسام الدراسية التالية:

١- الدين والعلاقات الإنسانية بشعبة واحدة .

٢- اللغات والعلوم الاجتماعية بأربع شعب (عربي، انجليزي، فرنسي، وعلوم اجتماعية).

٣ - الرياضيات والعلوم الطبيعية بشعبتين (فيزياء ورياضيات، وكيمياء وإحياء).

٤ - تربية ٥- تجارة ٦ - زراعة ٧ - صناعة

ب- لا يشترط للقبول غير شرط واحد وهو إتمام الطالب للمرحلة المتوسطة السعودية أو ما يعادلها.

جـ- يختار الطالب قسمه وشعبة دراسية فور التحاقه بالمدرسة.

د - للطالب الحق في تغيير قسمه وشعبه دراسته مع بداية فصل جديد.

هـ -لينهي الطالب هذه المرحلة الثانوية عليه أن يدرس ١٢٠ ساعة معتمدة (الساعة المعتمدة = ٥٠ دقيقة أسبوعيا ولمدة ١٥ أسبوعا) في المواد الدراسية التي يختارها الطالب في حدود تنظيمات الأقسام والشعب كما يحصل على ٣٠ ساعة معتمدة في واحد أو أكثر من ألوان النشاط التي توفرها المدرسة.

و - توزع الساعات المعتمدة في المواد الدراسية كما يلي :

- ٩ ساعات معتمدة في مواد الدين والعلاقات الإنسانية وهي إجبارية للجميع.
- ٧٦ ساعة معتمدة في مواد القسم والشعبة وهي إجبارية على طلاب الشعب فقط.
- ٢٥ ساعة معتمدة في مواد الأقسام والشعبة الأخرى وهي اختيارية للجميع.

ز - الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة للطالب في الفصل الواحد هو ١٥ ساعة معتمدة. والحد الأعلى هو ٢٥ ساعة معتمدة.

ح - فصول الدراسة، فصلان منتظمان ومدة كل منهما ١٥ أسبوعا وفصل صيفي اختياري مدته ١٠ أسابيع.

ط - المنهج المطبق فيها هو منهج المدارس الثانوية الأخرى، ومن الملاحظ إن إقبال الطلاب الكبير على هذه المدارس، ولكن لم تتمكن الوزارة حتى الآن من التوسع في هذا النمط من المدارس أكثر من هذا رغبة في إعطاء التجربة فرصة أكبر للحكم النهائي عليها والاتصالات جارية الآن بين الوزارة والجامعات لمتابعة خريجي هذه المدارس الذين التحقوا في جامعات المملكة لمعرفة مستوياتهم مع زملائهم خريجي الثانويات الأخرى غير الشاملة[١٩].

هـ- مرحلة التعليم العالي (الجامعي):

وهي المرحلة الرابعة والأخيرة من مراحل التعليم (النظامي) في كل البلاد العربية ومعظم الدول النامية، وتتم الدراسة في هذه المرحلة في نوعين من المؤسسات، هما الجامعات والمعاهد العليا. وتحظى الجامعات في كل البلاد العربية بمنزلة محترمة، وبنظرة اجتماعية مرموقة، بينما تحظى المعاهد العليا بنظرة اجتماعية أقل، مما ينعكس على نوعيات الطلاب الملتحقين بالنوعين من المؤسسات، فنجد الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة يلتحقون بالجامعات، بينما الطلاب الأقل مجموعا وقدرات يلتحقون بالمعاهد العليا[٢٠].

ومن الملاحظ أن " الشباب في الدول العربية يضغط ويلح على الالتحاق بالجامعات وأما الضغط، تقبل هذه الجامعات من الأعداد مالا طاقة لها بإيوائه، ولا تتسع له جنباتها"، حتى كثرت الشكوى من ازدحام الجامعات، ومن ضيق قاعات المحاضرات، عن أن تستوعب طلابا، ومن تعذر رؤية المحاضر أو سماعه، ومن الأجهزة المحدودة، ومن قصور المختبرات عن الوفاء بحاجات الطلاب[٢١].

وفي طريق التطوير، أنشئت مراكز تكميلية لرفع مستوى خريجي المعاهد الأولية (١٩٥٣) وكانت مدة الدراسة في هذه المراكز ٢٢ شهرا على فترتين دراسيتين، تتخللها إجازة لمدة شهر ونصف واحد، ثم عدلت، لتكون على ثلاث فترات، مدة كل منها سبعة شهور ونصف، وذلك بعد اجتياز مسابقة تحريرية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم[٢٣]. كما أنشئت معاهد لإعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية والرياضية (للبنين فقط) ويدخلها الحاصلون على شهادة الكفاءة ويعمل هذا النظام حتى الآن. وهكذا تطورت معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وزدادت من ٤٢ معهدا سنة ١٩٦٤/٦٣ إلى ٦٤ معهدا عام ١٩٧٣/٧٢.

أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة، فيتم في إعداد معلمي المرحلة المتوسطة التي أنشئت سنة ١٩٦١ ومدتها أربع سنوات بعد الشهادة الإعدادية أو المتوسطة. كما أنشئت كليات متوسطة سنة ١٩٧٦/٧٥ مدتها عامان دراسيان، كتجربة جديدة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة في كل من الرياض ومكة المكرمة وأبها، يلتحق بها الحاصلون على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي[٢٤]، **وهناك أيضا، كليات اللغة العربية والشريعة والبنات والأقسام المختلفة بكليات التربية بالجامعات السعودية، وكلها تعد معلمين ومعلمات**

للتدريس بالمرحلة المتوسطة وكذلك المرحلة الثانوية، بعد دراسة تستمر أربع سنوات للحاصلين على شهادة الثانوية العامة أو شهادة ثانوية المعاهد العلمية.

ويبدأ *التعليم العالي* في المملكة العربية السعودية، بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويشمل عددا من الجامعات والمعاهد العليا، والأقسام الخاصة بتعليم البنات، ومن ذلك:

جامعة الرياض (أنشئت سنة ١٩٥٧) وجامعة الملك عبد العزيز (أنشئت سنة ١٩٦٨)، وجامعة الإمام محمد بن مسعود، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الملك فيصل التكنولوجية بالظهران، وكلية البنات، وغيرها. وتضم معظم هذه الجامعات عددا من الكليات المتنوعة التخصصات، ولبعض كلياتها فروع أخرى، أنشئت في مدن المملكة، تمشيا مع سياسة النحو، والتوسع في التعليم العالي، والذي يهدف إلى سد حاجات المجتمع من المتخصصين في المجالات المختلفة[٢٤].

رابعا- مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة:

بحسب تعدد مراحل التعليم ، تتعدد مؤسسات إعداد معلمي هذه المراحل، ويعمل بعض المعلمين في مراحل أدنى من المراحل التي أعدوا خصيصا لها لرفع المستوى العلمي في المراحل الدنيا.

حيث أنشئت معاهد المعلمين الابتدائية سنة ١٩٥٣ وكانت الدراسة بها ثلاث سنوات، وتقبل الحاصلين على الشهادة الابتدائية، ولما لوحظ ضعف مستوى خريجيها، طورتها وزارة المعارف السعودية، وجعلت القبول فيها سنة ١٩٦٥ قاصرا على خريجي الشهادة المتوسطة (الكفاءة) ولمدة ثلاث سنوات أيضا، وهي مستمرة حتى الآن.

وفي طريق التطوير، أنشئت مراكز تكميلية لرفع مستوى خريجي المعاهد الأولية (١٩٥٣) وكانت مدة الدراسة في هذه المراكز ٢٢ شهرا على فترتين دراسيتين، تتخللها إجازة لمدة شهر واحد، ثم عدلت، لتكون على ثلاث فترات، مدة كل منها سبعة شهور ونصف وذلك بعد اجتياز مسابقة تحريرية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم[٢٥]. كما أنشئت معاهد لإعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية والتربية الرياضية (للبنين فقط) ويدخلها الحاصلون على شهادة الكفاءة ويعمل هذا النظام حتى الآن. وهكذا

تطورت معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وازداد من ٤٢ معها سنة ١٩٦٤/٦٣ إلـى ٦٤ معهدا عام ١٩٧٣/٧٢.

أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة، فيتم في إعداد معلمي المرحلة المتوسطة التي أنشئت سنة ١٩٦١ ومدتها أربع سنوات بعد الشهادة الإعدادية أو المتوسطة. كما أنشئت كليات متوسطة سنة ١٩٧٦/٨٥ مدتها عامان دراسيان، كتجربة جديدة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة في كل من الرياض ومكة المكرمة وأبها يلتحق بها الحاصلون على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي[٢٦]. وهناك أيضا، كليات اللغة العربية والشريعة والبنات والأقسام المختلفة بكليات التربية بالجامعات السعودية، وكلها تعد معلمين ومعلمات للتدريس بالمرحلة المتوسطة، وكذلك المرحلة الثانوية، بعد دراسة تستمر أربع سنوات للحاصلين على شهادة الثانوية العامة أو شهادة ثانوية المعاهد العلمية.

أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية، فيتم في نطاق الجامعة بكلياتها المتخصصة، فإلى جانب قسم الدبلوم في التربية في الجامعات السعودية (النظام التتابعي) فهناك كليات التربية في كل من الرياض، مكة المكرمة، أبها ... إلخ، وهي تمثل النظام التكاملي، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، وهي تسير على نظام الفصول الدراسية أو الساعات المعتمدة وتشير التقارير والبيانات الإحصائية إلى وجود نقص كبير في المدرسي المحليين في التعليم العام بجميع مراحله وفي التعليم العالي أيضا، على الرغم من أن طلاب كليات التربية وكليات البنات، يمنحون مكافآت مالية سخية شهريا تشجيعا لهم على طلب العلم والعمل جهة التدريس.

أما تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية، فيتم من خلال وزارة المعارف وكليات البنات، حيث تعقد الدورات التدريبية والتجريدية للمعلمين والقيادات التربوية، بكافة المراحل التعليمية، بهدف معاونتهم على نموهم العلمي والوظيفي، فضلا عن تحسين أدائهم وبخاصة ذوي المستويات العلمية والمهنية المتواضعة، ممن يمارسون مهنة التعليم قبل إنشاء الكليات الجامعية والأقسام التخصصية.

وهذه الدورات قد تستغرق عاما دراسيا كاملا أو لمدة ثلاثة شهور أو لبضعة أسابيع. ويتم اختيار المرشحين للبرامج والدورات التدريبية وفق شروط معينة تصنعها الجهات المعنية وتقرها الأجهزة المسئولة عن التنفيذ.

ومن الأهداف التي تسعى السلطات التعليمية إلى تحقيقها من خلال هذه البرامج التدريبية ما يلي:

١- رفع المستوى التعليمي للقائمين على العملية التربوية (مدرسين، مديرين، موجهين) في شتى المراحل.

٢ - تحقيق مبدأ استمرارية التعليم والتي من شأنها رفع المستوى العام لصالح البشرية.

٣ - رفع الروح المعنوية للعاملين في الحقل التربوي وإشعارهم بالتفوق وإتقان العمل.

٤ - مساعدة الدارسين على اكتساب المعارف التربوية، والتطبيق الإداري والفني.

٥ - دراسة المشكلات التي تعوق نمو الفرد في الإنتاج وخاصة في المدرسة وكل الأجهزة التعليمية.

المراجع:

١- مصطفى متولي، القوى المؤثرة في النظم التعليمية: دراسة مقارنة، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية، ١٩٨٣م، ص ٤١.

٢- المرجع السابق، ص ٥٤ .

٣- نفس المرجع، ص ٦٧ .

٤- المرجع السابق، ص ٦٨ .

٥- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية: دراسة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣٥٩-٣٦٠.

٦- المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، اللائحة الداخلية لتنظيم دارس المرحلتين المتوسطة والثانوية والتي أقرت في ١٣٩٠/١٢/٣هـ، طابع المعهد الفني الملكي بالرياض، عن: صلاح عبد الحميد مصطفى، لإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، لرياض، ١٩٨٧، ص ١٦١- ١٦٢.

٧- أنظر كل من:

- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، مرجع سابق ، ص٦٠
- صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري لمعاصر، مرجع سابق، ص ١٦٣.

٨- عرفات عبد العزيز سليمان، الاتجاهات التربوية المعاصرة - دراسة في لتربية انمقارنة، ط٢ ، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٤٩٨ - ٤٩٩.

وأنظر أيضا:

- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٣٦٠ .
- عبد الغني عبود / الأيديولوجيا والتربية – مدخل لدراسة التربية المقارنة، ط ٣ ، دار الفكر العربي، ١٩٨٠ ، ص ٤١٦- ٤٢٢.

٩- عرفات عبد العزيز سليمان، الاتجاهات التربوية المعاصرة – دراسة في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٩٨.

١٠- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، مرجع سابق، ص٣٦١.

١١- صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر عرفات عبد العزيز سليمان، ص ١٦٤.

١٢- محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ٣٦١.

١٣- عرفات عبد العزيز سليمان، المرجع السابق، ص ٤٩٩.

١٤- محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص٣٦٢.

١٥- صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص ١٦٥.

١٦- عرفات عبد العزيز سليمان، المرجع السابق، ص ٤٩٩-٥٠٠.

١٧- إبراهيم عصمت مطاوع وعبد الغني عبود، في التربية المعاصرة ، ط١ ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٦٤ – ١٦٥ .

١٨- صلاح عبد الحميد مصطفى ، مرجع سابق ، ص ١٦٦ .

١٩- نفس المرجع، ص ١٦٩ – ١٧٢ عن:

– سعد الحصين، نمط جديد في التعليم الثانوي، المديرية العامة للثقافة، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية ١٤٠٠/١٤٠١هـ

٢٠- عبد الغني عبود، مرجع سابق ، ص ٤٢١ .

٢١ – عبد الغني عبود، مرجع سابق ، ص ٤٢١ عن :

– أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)، ط١، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦، ص ٢٥٠.

٢٢- عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق ، ص ٥٠٠ – ٥٠١.

٢٣- المرجع السابق، ص ٥٠٥ – ٥٠٦ عن:

– المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، خلاصة إحصائية عن تطور التعليم في المملكة في السنوات العشر الأخيرة، الرياض، ١٩٧٤م .

٢٤- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ٣٦٣ .

وأنظر أيضا :

- عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ٥٠٦ - ٥٠٧ .

٢٥- عرفات عبد العزيز سليمان، المرجع السابق، ص ٥٠٧-٥٠٨ .

٢٦- نفس المرجع، ص ٥٩٠ - ٥١٠ عن:

- جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية في ٢٥ عاما، الدورات التدريبية (مجلة الكلية) مكة المكرمة سنة ١٣٩٦هـ ١٩٧٦م ص ٢٥٥.

الفصل الخامس عشر
النظام التعليمى فى المملكة العربية المغربية

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل مدخلاً تمهيدياً يشتمل على الموقع الجغرافى، والمساحة والمناخ ودرجات الحرارة صيفاً وشتاءً، وأهم المصادر الطبيعية التى تتوفر بالمملكة المغربية، السكان وعناصرها المختلفة، وأهم التأثيرات الثقافية على سكان المغرب. ثم يأتى بعد ذلك النظام التعليمى فى المملكة المغربية والذى يتضمن العناصر التالية:

الأوضاع التعليمية فى فترة الاحتلال وأوائل الاستقلال عام ١٩٥٦م، والتعليم فى عصر الاستقلال منذ عام ١٩٥٦م، وإدارة وتمويل التعليم بالمملكة المغربية على المستويات المركزية والإقليمية والمحلية. ثم مراحل النظام التعليمى (مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة التعليم الأساسى، مرحلة التعليم الثانوى، ثم التعليم العالى)، وأخيراً إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

مدخل تمهيدى لنظام التعليم فى المملكة المغربية:

تتميز المملكة المغربية بموقع فريد فى أقصى الشمال الغربى من قارة أفريقيا، وتطل على المحيط الأطلنطى بسواحل طويل، بجانب سواحلها الشمالية على البحر المتوسط، كما أنها تشرف من الشمال الغربى على مضيق جبل طارق، وهو الممر المائى الهام الذى يعتبر بوابة بين الشرق والغرب بعد مضيق باب المندب وقناة السويس فى مصر.

وإذا أمعنا النظر فى هذا الموقع، نجد أن البحر المتوسط يحدها شمالاً، كما تحدها الجزائر من الشرق والجنوب الشرقى، ومن الجنوب بواسطة الصحراء الغربية، ثم من الغرب المحيط الأطلنطى. وتمتد المملكة المغربية فى مساحة ٤٤٦,٥٥٠كيلومترمربع، بدون القطاع الذى يسمى بالصحراء الغربية المتنازع عليه.[١]

وتعتبر المملكة المغربية من البلاد الأفريقية الواسعة فى أرضيها، وأكثرها ارتفاعاً فى جبالها. وهذا الامتداد الشاسع من الأراضى والجبال يتم تقسيمه إلى أربع أقسام رئيسية (أقاليم) وهى: إقليم البحر المتوسط أو كما يسمونه الريف المغربى وهو الملاصق لسواحل البحر المتوسط، ثم إقليم جبال أطلس، والذى يمتد من الجنوب للشمال غرب

المملكة. ثم إقليم الأراضي الساحلية للمحيط الأطلنطي والذى ينحصر بين إقليم الريف شمالاً، وجبال أطلس، والإقليم الرابع أراضى الوادى جنوب جبال أطلس، والذى يتداخل مع إقليم الصحراء الغربية والحدود الجنوبية الشرقية للمملكة. ومعظم المغاربة يعيشون فى أراضى الساحل على المحيط الأطلنطى.

وتتميز المملكة المغربية بوجود العديد من الأنهار، التى تستخدم فى مجال الزراعة والرى وتوليد الطاقة الكهربائية، ومنها ما يصب فى المحيط غرباً، ومنها ما يصب فى البحر المتوسط شمالاً.

ويسود المملكة المغربية مناخ البحر المتوسط والمناخ شبه الصحراوي، إلا أن المحيط الأطلنطى غرباً والبحر المتوسط شمالاً لهما تأثير على متوسط درجات الحرارة صيفاً وشتاءاً حيث تتراوح درجات الحرارة ما بين ١٦,٥ درجة مئوية فى الشتاء ٢٢,٥ درجة مئوية فى الصيف إلا أن هناك بعض المناطق التى يمكن أن يغطيها الثلج شتاءاً، وبعض المناطق الأخرى التى يمكن أن تكون حارة جداً صيفاً.[٢]

ومن أهم المصادر الطبيعية والاقتصادية التى تتميز بها المملكة، الاقتصاد الزراعي وقطاع التعدين وخاصة خامات الفوسفات، والفحم والمنجنيز كما أن سواحلها الطويلة جعلها تعتمد على صيد الأسماك وتصنيعه وتصديره وخاصة للدول الأوربية (الاتحاد الأوربى).

كما يوجد العديد من الصناعات الصغيرة فى مجال الكيماويات، والمنسوجات، والأحذية والصناعات الغذائية، والنبيذ، والصناعات البترولية. إلى جانب بعض الصناعات الأخرى مثل منتجات البلاستيك، والجلود، والسيراميك، والسجاد، والصناعات الخشبية عالية القيمة، إلى جانب صناعات الأسمنت والبترول.

كما يتوفر للملكة المغربية مصادر طاقة كهربائية متعددة سواء عن طريق المولدات الكهربية والميكانيكية أو مصادر الطاقة من المساقط المائية على الأنهار. ويتوزع سكان المملكة المغربية بين البربر والذين يمثلون الغالبية العظمى أو القسم الأكبر من السكان الأصليين، ثم يأتى بعدهم العرب والذين يقطنون المدن الكبرى الرئيسية، والفئة الثالثة وهى قليلة (حوالى ١٠٠,٠٠٠ أوربى) معظمهم من الفرنسيين، كما يوجد حوالى ١٢,٠٠٠ يهودى. ويمثل سكان الريف المغربى النسبة الأكبر من السكان حوالى ٥٥% من المجموع الكلى والذى بلغ حسب الإحصاء العام ١٩٨٩م حوالى ٢٤,٥٣٠ مليون نسمة.

والدين الرسمى للدولة هو الدين الإسلامى. والمذهب السنى هو السائد، كما يوجد حوالى ١% من المسيحيين إلى جانب ٠,٠١%من اليهود يعيشون فى المغرب.

كما تعتبر اللغة العربية هى اللغة الرسمية المستخدمة فى دواوين المملكة ودوائرها الرسمية والتى يتحدثها ٦٠% من سكان المملكة. ويتلوها اللغة البربرية. والتى يتحدثها ٤٠% من السكان. ثم اللغة الفرنسية التى يتحدثها الكثير من السكان وخاصة المثقفين منهم.(٣)

أما بالنسبة للتأثيرات الثقافية على سكان المملكة المغربية فهى عديدة ومنها على سبيل المثال، الحضارة الفينيقية، والهلينية، والرومانية، والمسيحية عن طريق الرومان، ثم الإسلام عن طريق الفتوحات العربية. إلا أن التأثير العربى والذى بدأ فى القرن السابع الميلادى كان هو الأقوى، حيث جاء التأثير العربى بالحضارة والفكر واللغة مما له التأثير الواضح على المغاربة إلى جانب التأثيرات الأفريقية المتبادلة وحديثاً التأثير الفرنسى مع الاحتلال وأثاره الباقية حتى الأن.

التعليم فى المملكة المغربية:

من الأهمية بمكان عند الحديث عن النظام التعليمى فى المملكة المغربية أن نشير إلى الأوضاع التعليمية قبل الاستقلال، ثم بعد الاستقلال، حتى يتبين للقارئ القوى والعوامل الثقافية ذات التأثير الأكبر على بلورة المخططات التعليمية والسياسات التربوية القائمة فى المغرب فى الوقت الراهن.

أولاً: الأوضاع التعليمية فى فترة الاحتلال وأوائل الاستقلال ١٩٥٦م:

دخل المغرب تحت الحماية الفرنسية منذ عام ١٩١٢، ليصبح (فى نظر المحتل) أرضاً فرنسية. وقد حاول المحتل أن يحافظ على تقسيم السكان ويقيم بينهم الحواجز وهم المسلمون واليهود والأوربيون، حيث لكل طائفة ثقافتها الخاصة وتعليمها الخاص.والتجديد او التطوير الذى سيكون على الحماية الفرنسية إدخاله على التعليم يجب أن يراعى-فى نظرها-هذا التقسيم الطائفى أولاً، كما يجب أن يراعى الوضعية الخاصة لكل طائفة.

وبالنسبة للمغاربة المسلمين كانوا يشكلون ثلاث طبقات متمايزة: طبقة النخبة، وهى متعلمة ومثقفة نسبيا وتتكون من جهاز الدولة والعلماء وكبار التجار والأعيان، وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة. ثم طبقة جماهير البادية المنعزلة المبعثرة. ومن

حيث نوعية التعليم الذى يجب أن يقدم لكل طبقة من هذه الطبقات يقول "المسيو هـــاردى" (مدير التعليم الذى أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب وهو يساوى منصب وزيـــر التعليـــم حاليا).

"وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الإجتماعية،.... توقفـــت عن النمو الفكرى بسبب تأثير العلوم الوسيطية، (ويقصد هنـــا العلـــوم الشـــرعية)... إن التعليم الذى سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقى يهدف إلـــى تكوينـــها تكوينـــا منظما فى ميادين الإدارة والتجارة، وهى الميادين التى أختص بها الأعيان المغاربة. أمـــا النوع الثانى، وهو التعليم الشعبى الخاص بالجماهير الفقيرة الجاهلة جهلاً عميقاً، فيتنـــوع بتنوع الوسط الاقتصادى. وفى المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البنـــاء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الاهلى. أما فى البادية فيتوجه التعليم نحو الفلاحة. وأمـــا فـــى المدن الشاطئية فيوجه التعليم نحو الصيد البحرى والملاحة، أما عن المواد العامـــة التـــى ستتخلل هذا التعليم التطبيقى فهى اللغة الفرنسية التى بواسطتها سنتمكن من ربط تلامذتنـــا بفرنسا".

ويواصل "المسيو هاردى" شرحه للسياسة التعليمية الفرنسية فى المغرب فيقول:

"إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على أن تصنع لنا المـــدارس الأهليـــة رجـــالاً صالحين لكل شئ ولا يصلحون لأى شئ. يجب أن يجد التلميـــذ بمجـــرد خروجـــه مـــن المدرسة عملاً يناسب التكوين الذى تلقاه، حتى لا يكـــون مـــن جملـــة أولئـــك العـــارفين المزيفين، أولئك اللامنتمين طبقياً، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذين تنحصر مهمتـــهم فى المطالبة، هؤلاء الذين عملوا فى المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفـــى غيرهـــا مـــن المستعمرات على جعل التعليم الاهلى مصدراً للإضراب الاجتماعى".[4]

هذا عن مبادئ وأهداف التعليم الحديث الذى خططت فرنسا لإنشائه فى المغرب، أما التعليم التقليدى الذى يتمثل خاصة فى جامعة القرويين، والتى كانت تعانى مـــن حالـــة ركود قاتل، وفى ضوء إدراك السلطات الفرنسية لتلك النهضة الوطنية (الفكرية والسياسـية والاجتماعية)، التى عمت المشرق العربى آنذاك، وإدراكهم لآثارها السياسية والإجتماعية، وتأثير دعوات الإصلاح لكل من جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده، والتى كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار، فى ضوء ذلك كله وجدوا أنفسهم أمـــام اختيارين تجاه الجامعة المتهالكة:

- إما تركها تلفظ أنفاسها الأخيرة، وفى هذه الحالة سيتجه أبناء المغاربة الراغبين فى الدراسات العربية والإسلامية إلى المشرق (مركز حركات الإصلاح والنهضة ومقاومة المستعمر).
- وإما تجديد هذه الجامعة تحت إشرافهم وبمراقبتهم وتوصياتهم، الشئ الذى سيمكن من الإبقاء على الشبان المغاربة فى بلادهم، وبالتالى تحاشى احتكاكهم مع نهضة الشرق احتكاكا مباشرا. وهذا الاختيار هو الذى تم تفضيله.

لقد استقر رأى المخططين للسياسة التعليمية الاستعمارية فى المغرب، على ضرورة إجراء إصلاح على جامعة القرويين، إصلاح يبعث بعض الحياة فيها.

وإلى جانب ذلك عمدت سياسة الاحتلال الفرنسى على الفصل التعسفى بين سكان المغرب من العرب والبربر، عندما أصدرت تعليماتها بالفصل بين سكان المغرب، أو ما كانت تسميه بين العنصر العربى من جهة، والعنصر البربرى من جهة أخرى، فصلاً حضارياً شاملاً، كان المقصود منه فرنسة وتنصير العنصر البربرى وفصله عن الشعب المغربى، وكان ذلك عام ١٩٣٠، وهو نفس العام الذى سجل قيام الحركة الوطنية المغربية السياسية لتتسلم مشعل النضال من أيدى المجاهدين المقاومين فى الجبال.

لقد قررت الحماية الفرنسية إنشاء ما أسمته بالمدارس الفرنسية البربرية، وكان الهدف منها خلق جيل مقطوع الصلة تماماً بالتراث العربى الإسلامى من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن بالتراث الفرنسى والقيم الحضارية المغربية من جهة أخرى، مما يمهد الطريق لعملية استيعاب الشعب المغربى وجعله تابعاً إلى الأبد لفرنسا، وباعتباره ذيلاً من ذيول الحضارة الغربية. ولم تكن سلطات الاحتلال تخفى هدفها من هذه المدارس، بل أفصحت عنه بكل وضوح، حيث يقول "المسيو مارتى" فى كتابه "مغرب الغد عام١٩٢٥":

"لقد حصل الاتفاق بين إدارة التعليم العمومى وإدارة الشئون الأهلية، وتحددت بذلك مبادئ سياستنا التعليمية البربرية بكامل الدقة. إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليماً فرنسياً محضا، ويسيطر عليها اتجاه مهنى فلاحى إن البرنامج الدراسى فى هذه المدارس يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط، وبعض دروس الجغرافيا والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الأشياء..... إن المدرسة الفرنسية البربرية هى إذن مدرسة فرنسية بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ، وليس هناك مكان لأى وسيط أجنبى."

إن أى شكل من أشكال تعليم اللغة العربية، أو تدخل من جانب الفقه، أو أى مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه فى هذه المدارس، بل سيقضى منها جميع ذلك بكل صرامة".(٥)

لقد كان التخلى عن هذه المدارس انتصاراً تاريخياً حققه الكيان المغربى ضد مخطط كان يستهدف ضربة فى الصميم. ولكن يجب ان ندرك حقيقة هامة، وهى أن التخلى عن هذه المدارس لم يعقبه إنشاء مدارس أخرى بديلة كما هو الحال فى بقية المدن، بل بقيت المناطق الجبلية-على كثرتها ووفرة سكانها-محرومة من كل تعليم، وحتى الكتاتيب القرآنية التى كانت منتشرة فى هذه المناطق قبل الاحتلال الفرنسى، قد تعرضت للإغلاق تطبيقاً للسياسة الفرنسية البربرية، ولما تم العدول عن هذه السياسة، لم تسمح سلطات الاحتلال بإعادة فتحها أو إنشاء كتاتيب أخرى. كل ذلك جعل قسماً هاماً من الشعب المغربى، بل القسم الأعظم منه، يبقى معزولاً محروماً من أى عمل تعليمى تربوى، الشئ الذى كانت له انعكاسات خطيرة فيما بعد، وخاصة فى السنوات الأولى من الاحتلال.

وفى ضوء ما سبق وكنتيجة طبيعية لسياسة الاحتلال الفرنسى للمغرب، فان مجموع الأطفال المغاربة الذين ضمتهم المدارس الفرنسية بالمغرب حتى عام ١٩٢٠، لم يتجاوز سبعة الاف طفل. وارتفع إلى ٢٣٢٧٠ طفل عام ١٩٣٨ بالمدارس الابتدائية مقابل ٦٠٨ تلميذ بالمرحلة الثانوية. بينما عدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء الأوربيين يتجاوز ٣٤٠٠٠ تلميذ، وعدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء اليهود يتجاوز ١٩٠٠٠ طفل. ويمكن أن نتبين الدلالة العميقة لهذه الأرقام إذا علمنا أن عدد الأوروبيين لم يكن يتجاوز واحد من ثلاثين من سكان المغاربة المسلمين.(٦)

يتضح مما تقدم أن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربى قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم وإذا كان هذا يرجع بالدرجة الأولى إلى تخطيط رجال الحماية، فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربى للمدارس التى أنشأتها فرنسا بالمغرب.

وفى مقابل ذلك كانت هناك رغبة دفينة لدى جميع أفراد الشعب المغربى فى تعليم أبنائهم تعليما وطنيا يضمن لهم المكانة المرموقة والعمل اللائق، وهى رغبة نمتها

عدة عوامل خصوصاً فى السنوات القليلة التى سبقت الإعلان عن الاستقلال. لقد رسخت دعاية الحركة الوطنية لدى جماهير الشعب فكرة انه بمجرد الإعلان عن الاستقلال سيجد كل الأطفال المقاعد الخاصة بهم فى مدارس وطنية حقيقية. مما أحرج الحكومات الأولى فى المغرب المستقل، ووضعها أمام مشكلة وطنية حادة، هى مشكلة التعليم، فكيف واجهت هذه المشكلة التى تمتد جذورها إلى أعماق العمل الوطنى فى المغرب؟

ثانياً: التعليم فى عصر الاستقلال منذ عام ١٩٥٦:

دخلت فرنسا المغرب بموجب عقد حماية لا يلغى سيادة المغرب كدولة، وإنما يمنح فرنسا صلاحية حكم البلاد وباسم الملك وموافقته على إدخال إصلاحات فى مختلف المجالات. وإذا كان الشعب المغربى قد رفض عقد الحماية هذا وثار عليه مما أضطر معه السلطان عبد الحفيظ (الذى وقع هذا العقد فى ٣٠ مارس ١٩١٢) إلى التنازل عن العرش، وإذا كانت فرنسا قد لقيت صعوبات كبيرة جداً فى احتلال المناطق الجبلية وإقرار التهدئة فيها، فإن الحركة الوطنية التى برزت للميدان كرد فعل مباشرة على السياسة الفرنسية البربرية ١٩٣٠، قد اختارت طريق النضال السياسى والعمل الدبلوماسى، باعتراضها على السياسة التعليمية الفرنسية البربرية أولاً، ثم تقديم مطالبها الإصلاحية وخاصة فى مجال التعليم عام١٩٣٤م، ثم المطالبة بالاستقلال عام ١٩٤٤م. وأمام رفض فرنسا الاستجابة لمطالب الحركة الوطنية تطور الصراع إلى أزمة سياسية تمثلت فى اعتقال القادة الوطنيين، ثم عزل الملك محمد الخامس ونفيه خارج البلاد، ومن ثم قامت حركة الفداء المسلح عام ١٩٥٤، والتى تحولت إلى جيش للتحرير عام ١٩٥٥، وعمل تنسيق مع جيش التحرير الجزائرى. فاضطرت فرنسا إلى إطلاق سراح القيادة الوطنية، وإرجاع محمد الخامس والدخول فى مفاوضات والاستقلال. والذى كان استقلالاً فى إطار التبعية، بمعنى ان على حكومات البلدين أن تقبل الوضع كما هو وأن تتسلم السلطة تدريجياً بإحلال موظفين مغاربة مكان الموظفين الفرنسيين، وأن تعالج مختلف القضايا بالتشاور مع فرنسا.

أما فى الميدان التعليمى، فعلى المغرب المستقبل أن يقبل النظام التعليمى كما هو وأن يدخل عليه ما يراه ضرورياً من الإصلاحات دون المساس بجوهر النظام القائم، حتى تضمن الحكومة الفرنسية بقاء موظفيها ومعلميها فى المدارس المغربية وتتعهد بتغطية حاجات المغرب من المعلمين والأساتذة، إلى جانب قبول الطلبة المغاربة بفرنسا دون قيود، وتكوين القيادات المغربية فى كافة الميادين.

ومن أجل صياغة البديل الوطني في ميدان التعليم، أنشئت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم عام ١٩٥٧، والتي أقرت المبادئ الأربعة التالية:
تعميم التعليم، وتعريبه، وتوحيده، ثم المغربة لقياداته والعاملين في مؤسسات التعليم والدولة، وقد تم تثبيت هذه المبادئ الأربعة في الخطة الخمسية الأولى ٦٠-١٩٦٤م، وبالأخص التركيز على المبدأين الأساسيين وهما التعميم والتوحيد.[٧]

وبالنسبة لتعميم التعليم، فلم يكن أمام الدولة بدائل سوى قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس واستعمال جميع الوسائل الممكنة وأهمها نظام تعدد الفترات الدراسية ونظام نصف الحصة، مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة، وأيضاً اللجوء إلى توظيف كل من يحسن القراءة بالعربية أو بالفرنسية للعمل كمعلمين بعد دورة إعداد قصيرة، ومن ثم ارتفع مجموع تلاميذ الابتدائي الحكومي من ١٠,٠١٨ ألف تلميذ عام١٩٥٤-١٩٥٥م (وهي السنة الأخيرة للحماية) إلى ٤٠٤,٩٥٢ ألف تلميذ عام ٥٦-١٩٥٧م (السنة الأولى للاستقلال) إلى ٦٧٢,٥٨٧ ألف تلميذ عام ٥٩-١٩٦٠ أي بزيادة بلغت ٩٢,٠ ألف تلميذ كل عام. ومع ذلك فهذه الزيادة كانت وما تزال بعيدة جداً عن تحقيق تعميم التعليم، حيث كان الأطفال في سن المدرسة من ٧-١٤ سنة حوالي ١,٩٦٠ ألف تلميذ عام ١٩٦٠، بينما لم يكن منهم في المدارس سوى ٧٢٠,٩٥٤ ألف تلميذ، أما بنسبة ٣٦% فقط (ترتفع هذه النسبة إلى ٣٩% بإضافة تلاميذ المدارس الأهلية والذين بلغوا عام ١٩٦٠ حوالي ٥٤,٤٢٩ تلميذ). ويبقى عدد التلاميذ في سن المدرسة وليس لهم مكان بالمدرسة حوالي مليون طفل.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي في نفس الفترة، كان يلتحق بالسنة الأولى الإعدادية ٣٠ تلميذ فقط من كل ١٠٠تلميذ ينجحون في الشهادة الابتدائية، ولا ينهي الدراسة الثانوية منهم سوى ١٥ تلميذا. بينما لم يتجاوز مجموع تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية ٤٢,٣٥٣ تلميذ سنه ٥٨-١٩٥٩، وذلك مقابل ٣٤,٩٤٧ تلميذ عام ٥٦-١٩٥٧م.[٨]

أما بالنسبة للتوحيد، فقد نظر إليه المخطط من زاوية المضمون وليس من زاوية الشكل وحسب، فتم طرح مسألة المدرسة الوطنية المغربية بكامل أبعادها الثقافية والفكرية.

حيث كان هناك ثلاث أنواع من المدارس لأبناء المغاربة، تنتج ثلاث أصناف من المثقفين، وبالتالى ثلاث عقليات مختلفة، فهناك:

١- مدارس التعليم الاصولى (الدينى) بمستوياته الثلاثة (أبتدائى وثانوى وعال) فى جامعة القرويين وروافدها.

٢- مدارس التعليم العصرى العمومى الحكومية بمستوياتها الثلاثة (إبتدائى وثانوى وعال).

٣- مدارس التعليم الحرة بمستويين فقط (إبتدائى وثانوى).

وهذه الأصناف الثلاثة تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين.

- صنف تكون فى التعليم الاصولى الدينى والتعليم الحر (الاهلى) وهما تعليمان مغربيان على مستوى جيد فى اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وثقافة العالم العربى المعاصر، لكنه يعانى من الانغلاق وعدم القدرة على مواجهة الحياة العصرية.
- أما الصنف الثانى فتكون فى إطار مدارس التعليم العصرى الحكومى، وهو تعليم فرنسى محض، والمتخرجون فيه (وهم الأكثرية) على معرفة جيدة باللغة الفرنسية وعلى ثقافة عصرية أوربية. إلا أن هذا الصنف يجهل حضارته الخاصة، وذلك لأن القليل الذى يتعلمه من اللغة العربية فى هذه المدارس لايمكنه من الإطلاع على الثقافة العربية.
- أما الصنف الثالث فهم الذين درسوا التعليم الاصولى والتعليم العصرى معاً، وهم نسبة قليلة بدءوا حياتهم الدراسية بمدارس التعليم الدينى حيث تلقوا تعليماً عربياً إسلامياً، ثم انتقلوا بعد الثانية عشر من عمرهم إلى مدارس عصرية فرنسية، حيث استأنفوا دراستهم الابتدائية لينتقلوا إلى الثانوى، وربما إلى العالى. وهذا الصنف كان بمثابة همزة الوصل بين الصنفين السابقين، يفهم لغة المثقف التقليدى، ويتكلم لغة المثقف العصرى.

وكانت نظرة الخطة الخمسية لهذه الأصناف الثلاثة باعتبارها تزيد من إشكالية التعليم المغربى تعقيداً، ولا يمكن حل هذا المشكل إلا بتمكين أبناء المغاربة من توجيه واحد وفى إطار نظام تعليمى واحد، وهذا هو مضمون مبدأ التوحيد.

هذا فى مجال التعميم والتوحيد، أما فى مجال التعريب، فقد تم سنه١٩٦٧ تعريب التعليم الابتدائى بأكمله، إذ أصبحت جميع المواد تدرس باللغة العربيـة، واحتفـظ باللغـة الفرنسية كلغة فقط ابتداء من الصف الثالث الابتدائى، وبما أن الإمكانيات لم تكـن تسـمح بتعريب العلوم والرياضيات فى الاعدادى والثانوى، فقد استحدث فصل اضافى مثل السـنة الأولى الإعدادية سمى بقسم الملاحظة، لتلقين التلاميذ العلـوم والرياضيـات بالفرنسـية بصورة تمهيدية حتى يتسنى لهم متابعة الدروس بنفس اللغة فى الاعدادى والثانوى.(٩)

ثم تأتى الخطة الخمسية الثانية٦٨-١٩٧٢ لتتبنى نفس الاتجاه نحـو التعميـم والتوحيد والتعريب، والمناداة بضرورة تحسين كيف التعليـم وملاءمتـه مـع الحاجـات الاقتصادية والاجتماعية والرقى بمستوى الإداريين والمعلميـن فـى مجـال المؤسسـات التعليمية، كما حدث تطور فى أعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، حيث وصل عددهم فـى نهاية الخطة إلى ١,٢٠٠,٠٠٠ تلميذ، حيث كان يسجل كل عام حوالـى ٢٣٠,٠٠٠ تلميـذ جديد من الأطفال البالغين السابعة من عمرهم، والذين كانوا يصلوا مـا بيـن ٤٠٠,٠٠٠ إلى ٥٠٠,٠٠٠ طفل خلال سنوات الخطة، أى أن التعميم لم يكن يتجاوز ٥٠% فقط مـن أطفال الفئة العمرية ٧-١٤سنة. وكذلك بالنسبة للتعليم الثانوى ارتفع عدد الطـلاب مـن ٢٣٨,٠٠٠ طالب عام ١٩٦٧ إلى٣٠٩,٠٠٠طالب عام ١٩٧٢. أما التعليم العالى فـارتفع عدد الطلاب من ٧,٤٠٠طالب سنة١٩٦٧ إلى نحو ١٠,٥٠٠طالب عام ١٩٧٢. ونتيجـة لهذا القصور فى عمليات التعميم فى إطار الخطة الخمسية الثانيـة ٦٨-١٩٧٢، اتجـهت الدولة إلى إتباع سياسة جديدة تهدف إلى إنشاء تعليم أولى (أعلن عنه فى خطـاب ملكـى بتاريخ٩/١٠/١٩٦٨) وهو تعليم قرانى فى الكتاتيب للأطفال البالغين السادسة من عمرهم، يقدم لهم بجانب القران، مبادئ التربية والحساب والقراءة، وتكونت لجنة للإشراف علـى ذلك ممثلة من وزارة الداخلية ووزارة الأوقـاف والشـئون الإسـلامية ووزارة الشـبيبة والرياضة، حيث بلغ المنضمين لهذا النوع من التعليم حوالى ٣٠٠,٠٠٠ تلميذ عـام١٩٧٢، وفى إطار هذه الخطة الخمسية٦٨-١٩٧٢، تحقق مغربة التعليم الابتدائى وتعريبه وتوحيده بصورة تكاد تكون شاملة بعد ١٨سنة من العمل منذ الاستقلال، أما فى مجال التعميم، فقـد ارتفع عدد التلاميذ بالإبتدائى إلى١,١٧١,٣٠٧ تلميذ عام٧١-١٩٧٢ مقـابل١,٠٤٠,٠٤٤ عام٦٧-١٩٦٨، وهذا يعنى أن حجم التعليم الإبتدائى كان ينمو بمعدل٢٦,٢٥٢ تلميذ فـى العام.

كما تم خلال هذه الخطة تعريب التاريخ والجغرافيـــة والفلســفة، بينمـــا بقيــت الرياضيات والعلوم تدرس بالفرنسية.(١٠)

ثم جاءت الخطة الخمسية الثالثة ٧٣-١٩٧٧، والتى كـــانت ذات طموحـــات كبيرة، وحققت الكثير منها، حيث وضعت برنامج عاجل بهدف تنمية وإصـــــلاح النظـــام التعليمى الحالى على مختلف مستوياته، وتعبئة هيئات البحث التى يعنيها أمر تنمية الموارد البشرية لإعداد وتجربة ووضع الإصلاحات التربوية والإدارية والهيكلية التـــى تفرضـــها التنمية على الماضى البعيد.

وفى ميدان التعليم الابتدائى، إعتبرت هذه الخطة أن تعميم التعليم الابتدائى هدفــا أوليا للدولة بحيث يتحقق كاملا عام١٩٨٥. ولذا قررت الخطة رفع نسبة تسجيل الأطفـــال البالغين السابعة من عمرهم من٤٤% إلى٥٢% خلال مدة الخطة. كما أكدت الخطة علـــى ضرورة اتخاذ تدابير عاجلة فى انتظار إصلاح شامل لنظام التعليم وهياكله، وحذف نظـــام نصف الحصة، والتهيؤ للقضاء على أقسام التناوب فى مدى ١٥سنة على الأكثر.

أما فى مجال التعليم الثانوى، فقد أكدت الخطة على ضرورة فتح المجال لأكــبر عدد ممكن من تلاميذ الابتدائى لدخول التعليم الثـــانوى، وذلـــك بزيـــادة نســـبة القبـــول بمقدار ١٢%، بحيث يرتفع عدد الملتحقيـــن الجـــدد بالمرحلـــة الإعداديـــة مـــن الثـــانوى إلى١٠٧,٧٠٠ تلميذ عام٧٧-١٩٧٨مقابل٦١,٠٠٠تلميذ عام٧٢-١٩٧٣. مع مضاعفة عدد المسجلين فى الشعب العلمية والتقنية.

أما بالنسبة للتعليم العـــالى، فقـــد قـــدرت الخطـــة عـــدد الطلـــب عـــام٧٢-١٩٧٣بنحو ١٥,٠٠٠ طالب، وتوقعت أن يرتفع إلى ١٠٠,٠٠٠ طالب ســـنة١٩٩٠، إلا أن هذا التوقع كان متواضعا حيث حدثت طفرة لم يتوقـــعها المخطط، حـــيث وصل عـــــدد طلاب التعليم العالى بالمغرب عام٨٦-١٩٨٧حوالـــى ١٣٩,٢٣٥ طـــالب، إلـــى جـــانب نحو ١٥,٠٠٠ طالب يدرسون فى الخارج وخاصة فرنسا.

ثم جاءت الخطة الثلاثية (بدلا من الخماسية)٧٨-١٩٨٠، وأصبحت هذه الخطـط الثلاثية تقليدا فى المغرب. وكانت هذه الخطة متواضعة فى طموحاتها وتوقعاتها، فجـــاءت أيضا نتائجها متواضعة.

ففى مجال التعليم الإبتدائى **توقعت الخطة أن تبلغ الأعداد الإجمالية للتلاميذ فـــى** نهاية الخطة٢,١٦٥,٦٠٠تلميذ، **إلا أن الواقع الحقيقى كان٢,١٠٦,٨٣٢تلميذا.**

أما بالنسبة للتعليم الثانوى، فقد جاءت النتائج قريبة من التوقعات، حيث توقعت الخطة أن يصل عدد الطلاب الملتحقين بالثانوى فى نهاية الخطة إلى٧٥٤,٣١٦تلميذا عام٨٠-١٩٨١، مقابل ٦٠٥,٠٧٦تلميذا عام٧٨-١٩٧٩.

أما بالنسبة للتعليم العالى، فقد عرف خلال سنوات الخطة نموا سريعا بمعدل١٨%سنويا، ويمثل طلبة جامعة محمد الخامس بالرباط نسبة٤٠%من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب، وبلغ عددهم٩١,٨٩٣ طالبا عام٨٠-١٩٨١مقابل٦٧,٠٧١ طالباعام٧٧-١٩٧٨بينما ارتفع عدد المغاربة فى الخارج إلى٢٣,١٠٠٠ طالبا عام٧٩-١٩٨٠ بدلا من ١٣,٢٢٨ طالبا عام٧٧-١٩٧٨. كما ارتفع عدد الأساتذة الجامعيين بمعدل١٦%سنويا خلال سنوات الخطة، وبلغت نسبة الأساتذة الدائمين منهم٨٥%عام٧٩-١٩٨٠، إذ بلغ عددهم١,٤٤١ مغربيا، و٧٣٨ أجنبيا. بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة٢٩٨ ومن الأجانب٨٤ أستاذا.(١١)

وبعد حوالى ربع قرن من الاستقلال يطرح المغرب **خطته الخمسية التالية**٨١-١٩٨٥.

بنظرة نقدية لوضع التعليم فى المغرب، حيث تؤكد الخطة على المظاهر السلبية والتى من بينها بقاء ٣٥ % من الأطفال البالغين ٧سنوات، و٥٣% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤سنة خارج المدرسة، إلى جانب تغلغل المدرسة فى الوسط القروى لم يسمح إلا بتعميم ٢٩%من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤سنة عام٧٩-١٩٨٠ مقابل٦٧% فى الوسط الحضرى، ثم وجود نسبة كبيرة من التسرب والهدر الكبيرين وخاصة عند مستوى السنة الخامسة **الابتدائية أو** عند انتقال التلاميذ إلى الاعدادى **(**بداية المرحلة الثانوية**)، ثم ضعف التكوين التقنى، وعدم الربط بين التعليم العلم ومنافذ التكوين المهنى والفنى، ثم صعوبة اندماج الجامعات الوطنية فى المحيط الاجتماعى والاقتصادى، وعدم قدرة الجامعات الوطنية على استيعاب حملة البكالوريا لضعف** التجهيز الجامعى من جهة، **وركود الإعداد وخاصة فى السنوات الأولى لمختلف الكليات من جهة أخرى.**

وبعد بيان هذه المظاهر السلبية للوضع التعليمى، تؤكد الخطة الخمسية٨١-١٩٨٥ مرة أخرى على المبادئ الجوهرية المتمثلة فى التعميم والمغربة والتعريب، والتى وجهت دائما السياسة الوطنية **فى ميدان التربية، وتجعلها أساسا لبرمجة الأهداف والوسائل**

فى مخططات التربية. ومن ثم تعرض الخطة طموحاتها وتوقعاتها بزيادة نسبة القبول فى التعليم الابتدائى بنسبة ٨% لتصبح نسبة التعميم ٨٢% عام١٩٨٥ بدلا من ٦٩%عام ١٩٨١. أما بالنسبة للاعدادى والثانوى فإن الخطة تواصل مغربتها لجميع التخصصات من المعلمين وتؤكد على ضرورة إصلاح وتجديد وتنمية التعليم التقنى، ورفع نسبة القبول بالتعليم الاعدادى إلى٣٥% على الأقل بدلا من ٣٣%. كما تتوقع الخطة أن ترتفع نسبة القبول من الاعدادى للثانوى حسب الشعب ٢٨%للأدبى، و٣٤%للعلمى، و٢%للشعب الفنية والتقنية.

كما توقعت الخطة أن يرتفع عدد المعلمين للمرحلة الإبتدائية خلال سنوات الخطة إلى٤٠٤٣٦ معلما، وللإعدادى٣٢٢٧٢ معلما، وللثانوى١٢٢٠٥ معلما، وللتعليم التقنى٤٣٨ معلما. ولتحقيق ذلك قررت الخطة إنشاء أربع مراكز جديدة لتكوين المعلمين، و٧ مراكز ربوية فى الأقاليم لتكوين أساتذة الإعدادى، و٣ مدارس عليا جديدة لتكوين أساتذة الثانوى، ومدرستان عاليتان للتعليم الفنى.

هذه التوقعات والطموحات للخطة الخمسية٨١-١٩٨٥، بعضها تحقق بشكل جيد وبعضها لم يصل إلى الطموح المطلوب نظراً للضائقة الاقتصادية الناتجة عن العوامل التالية:(١٢)

١- الجفاف القاسى الذى غطى الفترة كلها تقريباً، وخاصة السنوات٨٣،٨٤،١٩٨٥، لاسيما وأن المغرب بلد زراعى فى المقام الأول.

٢- ارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار (والمغرب يستورد كل احتياجاته تقريباً من عائد البترول).

٣- نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية، وارتفاع حجم الدين الخارجى للمغرب، ونظام جدولة الديون، وشروط صندوق النقد الدولى، ثم التخفيض فى نفقات الخدمات الاجتماعية وعلى رأسها التعليم.

هذه العوامل وغيرها جعلت بعض الطموحات والتوقعات الكبيرة فى مجال التعميم والتعريب والمغربة تتراجع، كما جعل الدولة تحجم عن تقديم خطط جديدة خلال عامى١٩٨٦، ١٩٨٧، إلى أن جاءت الخطة الخمسية الأخيرة (التى وقعت بين أيدى

المؤلف حتى الآن)٨٨-١٩٩٢، والتى لم يكن لها طموحات كبيرة وكان من أهم ما قدمتـــه هذه الخطة فى مجال التعليم:[١٣]

- إعادة توزيع مدة الدراسة بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية التى تســـتغرق جميعها ١٢سنة (٥ للابتدائى، ٤ للإعدادى، و٣ للثانوى) وذلك بتحويل المرحلـــة الابتدائية والإعدادية إلى تعليم أساسى إجبارى مدته ٩سنوات. بحيث يشتمل هـــذا التعليم الأساسى على مرحلتين: مرحلة مدتها ٦سنوات ينتقل التلميذ بعدهـــا إلـــى المرحلة التالية ومدتها ٣سنوات سواء للتعليم الثانوى العام أم للتعليـــم التقنـــى أو التكوين المهنى. والتعليم الثانوى ومدته ثلاث سنوات يشتمل على شعب علميـــة وأدبية وتقنية متنوعة، ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى، ويؤدى فى نهايـــة السنة الثالثة إما إلى التكوين المهنى، أو إلى شهادة البكالوريا التى تخول الالتحاق بالتعليم العالى.
- تعميم التعليم على سائر الأطفال البالغين ٧سنوات فى موسم٩٤-١٩٩٥.
- توجيه التلاميذ إلى التكوين المهنى بنسبة٢٠% عند نهاية المرحلة الأولـــى مـــن التعليم الأساسى، و٤٠% عند نهاية المرحلة الثانية منه، و٤٠% عند نهاية التعليـــم الثانوى.
- متابعة سياسة اللامركزية على صعيد المؤسسات الجامعيـــة وتنويـــع مؤسســـات التعليم العالى بهدف الاستجابة لسوق العمل.
- توسيع طاقات الاستيعاب بنظام التكويـــن المـــهنى وذلـــك بإنشـــاء ١٠ معـــاهد للتكنولوجيا التطبيقية كل عام.
- الاستثمار فى البحث العلمى والتكنولوجى.
- تنمية تكوين الباحثين فى مجال التكنولوجيا المتقدمة وتكثيف التعميم، والاســـتغلال الصناعى لنتائج البحث العلمى.
- تنمية التكوين المهنى فى الوسط القروى، وإنشـــاء مؤسســـات تكويـــن وإعـــداد الفلاحين.
- هذه كانت أبرز توجهات الخطة الخمسية٨٨-١٩٩٢، بالنسبة للتعليـــم والتكويـــن المهنى وإعداد المعلمين والعاملين فى ميدان التربية والتعليم فى المغرب.

ثالثاً: إدارة وتمويل التعليم بالمملكة المغربية:

- **الإدارة المركزية:**

يغلب النمط الادارى المركزى على المؤسسات التعليمية بالمملكة المغربية، على الرغم من الاتجاه نحو تفويض السلطات والصلاحيات من جانب الوزارة والمكاتب المركزية للإدارات الإقليمية (الوسطى) والإدارات المحلية (المدارس).
وعلى رأس كل هذه الإدارات تقع وزارة التربية والتى من مهامها: تهيئة وتطبيق السياسة الحكومية فى ميدان التعليم، وتتخذ جميع التدابير التنظيمية والمادية والمالية والتربوية لتحقيق أهداف هذه السياسة.

أما الكتابة العامة (السكرتارية العامة للوزارة) فهى تنقسم إلى كتابة عامة للتعليم العالى، وكتابة عامة للتعليم الابتدائى والثانوى. ومن أهم مهام هذه الكتابة العامة: تنسيق ومراقبة أعمال المصالح المختلفة ومتابعة تطبيق تعليمات الوزير.

أما المديريات التعليمية، وهى حوالى٨ مديريات للتخطيط، والشئون الإدارية، وإعداد المعلمين، والتعليم الإبتدائى، والتعليم الثانوى، ومديريات شئون الموظفين، والتعليم الاصولى، ومشروعات التربية. ومن مهامها تطبيق السياسة التعليمية فى مجال اختصاصها، وذلك تحت سلطة الوزير وبالتنسيق مع الكتابة العامة للتعليم الإبتدائى والثانوى.

- **الإدارة الإقليمية:**

وهى تتمثل فى النيابات التعليمية المسئولة عن المصالح التربوية، ومصلحة التخطيط، ومصلحة شئون الموظفين. ومن المهام الأساسية لهذه النيابات:
الإشراف على سير المؤسسات والمصالح التعليمية على مستوى الإقليم، وخاصة فى جوانب التفتيش والتوجيه التربوى سواء فى النواحى التخطيطية، أو الأنشطة التربوية، أو فى مجال التمويل.

- **الإدارة المحلية:**

وهى المتمثلة فى إدارة المدارس، وعلى رأسها المدير والمكلف بالإشراف على جميع شئون المؤسسة، وبقية المصالح المعاونة له فى مجال سير العملية التعليمية،

والحراسة والتأديب والنظافة بالمؤسسة، وفى مجال الإقتصاد والدعم المالى للمؤسسة، إلى جانب المجالس الإستشارية فى الشئون الداخلية للمؤسسة، والإشراف على مجالس التأديب عند الحاجة، ومجلس للتعليم للإستشاره فى الشئون التربوية المتعلقة بالمواد التعليمية.(١٤)

والعلاقة بين هذه المستويات الثلاث، علاقة رأسية، كما يلاحظ تركز السلطة داخل الإدارة المركزية، فى إطار المديريات ويرجع ذلك إلى تضخم الأعداد والمصالح والمهام.

- **أما بالنسبة للتمويل:**

فقد أصبح يمثل عقبة من أهم العقبات فى وجه نمو التعليم بالدول النامية بشكل عام، نظراً للتزايد السريع والمستمر فى أعداد الملتحقين، وما يتطلبه ذلك من نفقات إضافية. ولعل ذلك اتضح بجلاء فى التراجع عن تحقيق التوقعات والطموحات للخطط الخمسية التى تقدمت بها الدولة لاسيما فى مجال التعليم، عندما أصيبت الأراضى الزراعية بمواسم الجفاف، وزيادة الديون الخارجية، ونفقات التسليح للدفاع عن الأراضى والأقاليم الصحراوية، كل ذلك كان له تأثير كبير على تخفيض الميزانيات المقررة للتعليم بالمملكة المغربية.(١٥)

ويعتبر بعض رجال الاقتصاد وبعض المؤسسات كالبنك الدولى، أن نفقات التعليم قد وصلت حجماً لا يمكن تجاوزه من زاوية المنطق الاقتصادى وأن التمويل أصبح يشكل عائقاً أساسياً فى وجه التنمية التربوية. ولتجاوز هذا العائق تم التفكير فى حلول عدة من أهمها:(١٦)

١-الحد من التوسع العمودى فى التعليم النظامى بالتركيز على التعليم الأساسى وتقليص حجم التعليمين الثانوى والعالى.

٢-عقلنة سير التعليم النظامى وتعنى:

- الحد من الإهدار الداخلى ويتطلب ذلك إعادة النظر فى بنيات التعليم ومحتوياته وطرق التقويم والتوجيه.
- تقليص فروع التعليم الأكاديمية التقليدية وتشجيع خلق الفروع العملية ذات الطابع التقنى والمهنى.
- إيجاد منشآت تربوية قريبة من المستخدمين خصوصاً فى الوسط القروى.

- حذف نظام المجانية ونظام المنح ...،إلخ.
- صيانة البناءات والتجهيزات الموجودة.
- إعادة تكوين رجال التعليم والإدارة.

٣- البحث عن موارد إضافية للتعليم من خلال إنشاء ضريبة وطنية خاصة بالتعليم، وتشجيع التعليم الخصوصي وترك مسئولية بناء المدارس وتجهيزها للجماعات المحلية.

٤- تشجيع التعليم غير النظامي المقدم من طرف الجمعيات والمؤسسات المهنية والاجتماعية.

وعلى الرغم من اقتراح تقديم مثل هذه الحلول، إلا أنها بلا شك سوف تقابل بصعوبات فى التطبيق بالنسبة للدول النامية، سواء من الناحية المادية أو الناحية الإجتماعية، نظراً للدخول الفردية المحدودة عموماً من جهة، ومن جهة أخرى يظل الطلب الاجتماعى على التعليم قوياً جداً، الشيء الذى يضع التعليم النظامى فى مأزق مطلوب الخروج منه.

رابعاً: مراحل النظام التعليمى بالمملكة المغربية:

كما هو الحال فى كثير من دول العالم، فإن نظام التعليم بالمملكة المغربية وجهت إليه انتقادات عدة تتمثل فى عدم القدرة على استيعاب الأعداد الكبيرة وخاصة فى مرحلتى التعليم الثانوى والعالى، ومن ثم عدم القدرة على الاستجابة للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، وكذلك تكريس الفوارق الطبقية بالتمييز بين تعليم النخبة وتعليم الجماهير، إلى جانب عدم ملاءمة النظام التعليمى لمطالب العمل والإنتاج.

وفى ضوء ما تقدم، سعت المملكة المغربية إلى الاهتمام بالنظام التعليمى من خلال الاهتمام بمراحله المختلفة فى إطار خططها الخمسية التى سبق الإشارة إليها. ويمكن إلقاء الضوء على أهم مجالات الاهتمام والتوسع التعليمى فى إطار هذه الخطط فى مراحل النظام التالية:

مرحلة ما قبل المدرسة:

ما زالت هذه المرحلة – فى معظم الدول – خارج السلم التعليمى الرسمى، إلا أن وزارة التعليم المغربية تبذل جهداً كبيراً فى توفير التعليم الأولى للأطفال فى المرحلة العمرية من ٤–٦سنوات، حيث يتم استقبال الأطفال فى مؤسستين هما: الكتاتيب القرآنية، ومؤسسات دور الحضانة ورياض الأطفال والتى يوجد معظمها فى المدن الرئيسية.[١٧]

وتهدف سياسة الاهتمام بالتعليم الأولى لتحقيق الأهداف التالية:[١٨]

١- المساعدة على تكافؤ الفرص التعليمية منذ الطفولة الأولى.
٢- تحرير المرأة وتساويها مع الرجل من حيث الإنتاج والحياة الاجتماعية.
٣- مساعدة الطفل تدريجياً على الدخول إلى التعليم الابتدائى واستثارة الاكتشافات البيئية المحيطة به.
٤- تدعيم علاقات الطفل الاجتماعية بتعليمه آداب السلوك وتنمية الاستعداد للتعلم لديه وتنمية الاستقلال الذاتى الفكرى والعاطفى.

ولهذا غالباً ما تحتوى مناهج التعليم ما قبل المدرسى على الألعاب المختلفة والموسيقى والغناء والأنشطة الحركية ومبادئ القراءة والكتابة والحساب.

ب–التعليم الأساسى (الإبتدائى والمتوسط):

من الإصلاحات الأساسية التى أدخلت إلى نظام التعليم فى المملكة المغربية عملية دمج التعليم الإبتدائى والمتوسط فى تعليم أساسى موحد، حتى يستجيب أكثر لضغط الطلب الإجتماعى المتزايد على التعليم الثانوى ولمطلب ديمقراطية التعليم ومعالجة مشكلات الفئات المحرومة.

ويتكون التعليم الاساسى فى المغرب من حلقتين: الأولى وتمثل التعليم الابتدائى حيث يتم استقبال الأطفال من سن ٦سنوات إلى سن ١٢ سنة، أما الحلقة التالية فتمثل التعليم المتوسط ومدته ثلاث سنوات، ويستقبل الأطفال الذين نجحوا فى الحلقة الأولى من التعليم الاساسى. **أما التلاميذ الذين لم يستكملوا الحلقة الأولى بنجاح فيتم تحويلهم إلى التكون المهنى. وبشكل عام فإن المنتهين من الحلقة الثانية (التعليم الأساسى) يوجهوا إلى التعليم الثانوى العام والتقنى أو التكوين المهنى.**[١٩]

والتعليم الأساسى يتميز بالصفات التالية:[٢٠]

١- أنه تعليم إجبارى وإلزامى.

٢- أنه تعليم مفتوح لجميع الأطفال كيفما كانت أوضاعهم الإجتماعية.

٣- أنه تعليم موحد بالنسبة لجميع الأطفال.

٤- تعليم موحد ولا يفصل بين التعليم العام والتعليم المهنى.

٥- تعليم يؤكد على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المرحلة المتوسطة لربط المدرسة بالحياة.

٦- تعليم يعتمد على التوجه نحو العمل والإنتاج.

٧- تعليم ذو بنيات دراسية مرنة.

ج- التعليم الثانوى:

أدى الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم الثانوى من جهة، ومتطلبات التنمية الشاملة من جهة أخرى إلى تغييرات مهمة. حيث أصبح التعليم الثانوى تعليماً مجانياً مفتوحا لجميع الناجحين من التعليم الأساسى، وتجسد هذا الانفتاح فى إلغاء امتحانات القبول إلى التعليم الثانوى، واستعاضوا عن ذلك بتوفير الملف الدراسى وملف التوجيه.

وعرف التعليم الثانوى تنوعاً كبيراً فى المسارات الدراسية سواء كانت هذه المسارات أكاديمية أو مهنية، وهى توجد إما مجتمعة فى مؤسسة واحدة شاملة، وإما فى مؤسسات متخصصة مستقلة، وفى كلا الحالتين ليس هناك تمييز بين التعليم العام والتعليم التقنى والمهنى، إذ لكل منهما نفس المرتبة وكلاهما يؤديان إلى العمل وإلى التعليم العالى.

والتعليم الثانوى المغربى وفقاً للخطة الخمسية ١٩٩٢/٨٨ يستغرق ثلاث سنوات بعد التعليم الأساسى والذى يمتد ليشمل التعليميين الابتدائى والمتوسط لمدة ٩سنوات وهذه المدة (ثلاث سنوات) تنطبق على التعليم الثانوى العام والتعليم التقنى أو التكوين المهنى. ويشمل التعليم الثانوى على شعب علمية وأدبية وتقنية متنوعة، ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى، ويؤدى فى نهاية السنة الثالثة إما إلى التكوين المهنى، أو إلى شهادة البكالوريا المؤهلة للتعليم العالى.[٢١]

د- التعليم العالى:

خضع أيضاً التعليم العالى (فى معظم البلدان فى العالم ومنها المملكة المغربية) إلى إصلاحات جذرية تحت ضغط الطلب الإجتماعى عليه، واستجابة لحاجات التنمية

الاقتصادية والاجتماعية، ولضرورة التكيف مع الانفجار المعرفى والتكنولوجى، وكذلك تأثير الانتقادات الموجهة إليه من مختلف الأوساط، وخاصة الأوساط الطلابية. حيث تناولت تلك الإصلاحات مختلف جوانب التعليم العالى.

ولهذا عرف التعليم العالى خلال الخطط الخمسية المتعاقبة نموا سريعا فى أعداد الطلاب وأعداد الأساتذة والمتخصصين من المغاربة وصل إلى ٨٥% بالنسبة للأساتذة الدائمين منهم عام ١٩٨٠/٧٩،حيث بلغ عددهم ١٤٤١ مغربياً مقابل ٧٣٨ أجنبياً، بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة ٢٩٨أستاذاً مقابل ٨٤ أستاذاً من الأجانب.

ويمثل طلبة جامعة الملك محمد الخامس بالرباط نسبة ٤٠% من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب، حيث بلغ عددهم ٩١٨٩٣ طالباً فى العام الدراسى ١٩٨١/٨٠، كما ارتفع عدد الطلبة المغاربة فى الخارج إلى أكثر من ٢٣ ألف طالب عام ١٩٨٠/٧٩، كما حدثت طفرة لم يتوقعها المخطط المغربى لعدد المقبولين فى التعليم العالى، حيث وصل عددهم إلى ١٣٩٢٣٥ طالب عام ١٩٨٧/٨٦.

كما قفز عدد الخريجين الجامعيين إلى أكثر من ٤٠٠٠٠ طالب فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥، وقد كانت المملكة تعانى من ضائقة اقتصادية (سبق الإشارة إليها) وفى ضوء نصائح صندوق النقد الدولى لجأت المملكة إلى تقليص عدد الوظائف المستحدثة كل عام بالنسبة للقطاع العام إلى معدل ٢٠٠٠٠ وظيفة ومعظمها كان مخصصاً للداخلية والدفاع والأمن، وهذه إشارة واضحة إلى استفحال ظاهرة بطالة الخريجين فى معظم دول العالم.(٢٢)

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى المملكة المغربية:

يتضمن مشروع إصلاح النظام التعليمى الصادر عن وزارة التربية الوطنية المغربية عام ١٩٨٠ على هيكل تربوى يتكون من ثلاث مستويات هى:

أ- تعليم اساسى يستمر ٩ سنوات وينقسم إلى مرحلتين: مرحلة أولى من ٥ سنوات، ومرحلة ثانية من ٤ سنوات، مع إقرار سياسة الانتقال الآلى بدون امتحانات، واستخدام سياسة التوجيه المبنى فى أخر المرحلة الأولى.

ب- تعليم ثانوى يستمر ٣ سنوات ويحتوى على فروع دراسية مختلفة تؤدى كلها إلـى شهادة البكالوريا، مع استمرار سياسة التوجيه نحو التكوين المهنى والتعليم التقنـى القصير.

ج- تعليم عالى يتكون بدوره من ثلاث مستويات تتمثل فى:

١- مراكز التعليم العالى، حيث يدرس الطلاب بها لمدة سنتين دراسات عامـة (علميـة واجتماعية وأدبية) فى إطار تربوى موحد يعمل بنظام الوحدات والانتقـال الآلـى وتؤدى هذه الدراسات إلى شهادة التخرج التى يمكن استثمارها فى سوق العمل.

٢- مؤسسات إعداد الكوادر المتخصصة، وتستقبل طلابها من بين طلبة مراكـز التعليـم العالى، وتتراوح مدة الدراسة بها بين عام واحد وأربعة أعوام، وهى تعد التقنييـن المتخصصين، ومتخصصين فى الميادين المختلفة (التعليـم-الهندسـة-الحقـوق-الطب-الإدارة-إلخ).

٣- الجامعات وتستقبل خريجى مؤسسات تكوين الكوادر لتعدهم فى مجالات التخصـص الدقيق لمدة عام، أو لدبلوم الدراسات العليا لمدة عامين، أو للدكتوراه لمـدة ثـلاث أعوام.[٢٣]

وفى إطار مشروع الإصلاح التعليمى، تتحمل المدارس العليـا للأسـاتذة مهنـة إعداد رجال التعليم للمستويين الأساسى والثانوى. وتقبل الطلاب المعلمين من بين الطلبـة الذين قضوا سنة على الأقل فى مراكز التعليم العالى، لدراسة المواد التربوية لمـدة عـام واحد. بينما يختار أساتذة التعليم العام من بين الحاصلين على شهادة مراكز التعليم العـالى ليتلقوا تعليماً تربوياً لمدة عام أيضاً. وتستمر مدة الإعداد بالنسبة لأساتذة التعليـم الثـانوى سنتين، أما مدرسوا التعليم العالى فإن الجامعات هى المنوطة بذلك. ومع ارتفـاع أعـداد الخريجين من الجامعات فى أغلب المواد، تم رفع مستوى القبول بمراكز المعلمين التربويـة الجهوية عام ١٩٩٣ ليقتصر على الناجحين فى السلك التربوى (التكوين والإعداد لمدة عـام بعد البكالوريا)، مع استمرار السلك العام لتكوين وإعداد الأساتذة فى التخصصات التـى لا توجد بالجامعات (مثل التربية الرياضية والتربية الفنية) أو التى لا يكفـى خريجيـها لسـد الحاجة (مثل اللغة الفرنسية).

وكانت مجالات إعداد المعلم فى هذه المؤسسات التربوية تضم ثـلاث جوانـب أساسية:

أ- **الإعداد (التكوين) التخصصي: في** المادة التي سيدرسها الطالب بعد تخرجه، حيث **يتم تعميق المعارف الأكاديمية للمتدربين** في مواد تخصصهم مع التركيز على **المفاهيم وعلى المجالات المقررة بالمرحلة الثانية من** التعليم الاساسي.

ب- **الإعداد التربوي: وهو العامل المشترك (الجذع المشترك)** لكل التخصصات، **ويتلقى الطلبة فيه دروساً ومحاضرات في مختلف علوم** التربية وعلم النفس **والاجتماع وطرائق التدريس.**

ج- **الإعداد العملي: والذي يرمي إلى تمكين الطالب/المعلم** من التمكن والإتقان **لمهارات وطرائق التدريس، وتمكينه من تحمل** المسئوليات التربوية والإدارية **داخل الفصل.**

وإلى جانب هذا الإعداد التكاملي للمعلمين بالمملكة المغربية، فإن هناك إعداداً تتابعياً **استحدث عام ١٩٨٣ ويسمى السلك التربوي، وهو** متاح للحاصلين على الشهادات الجامعية، **حيث يمضي الناجحون في امتحان القبول** عاماً تربوياً بالمراكز التربوية الجهوية، **لإعداد المعلم الأكاديمي إعداداً تربوياً** ونوعياً.(٢٤)

أما بالنسبة لتدريب المعلمين وكوادر التربية والتعليم بالمملكة المغربية فلم يتضح بجلاء من خلال المراجع التي وقعت تحت بصر المؤلف، إلا أن السمة الغالبة على سياسة الإعداد والتكوين، هي الدراسة المنتظمة ودخول المسابقات التي تعقدها الجهات الراغبة في التوظيف، والتي تقوم بدورها باختيار العناصر التي تتوفر فيها شروط الوظيفة، ثم تضعها موضع الاختبار لمدة عام واحد على الأقل قبل أن يتم تعيينها أو تثبيتها بالشكل الرسمي، حيث تتم عمليات التدريب على طبيعة الوظيفة حتى يثبت الشخص أهليته لها فيتم تثبيته فيها. إلا أن عمليات التدريب أصبحت تمثل الشق الأطول في مجال الإعداد للأفراد على مستوى المستويات المختلفة للنهوض بأعمالهم المنوطة بهم على أكمل وجه ولمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المحيطة.

المراجـــع:

1- ENCARTA , 1995

2- Ibid.,.

3- Ibid.,.

٤- محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٩، ص١٧-١٨.

٥- المرجع السابق، ص٢١-٢٢.

٦- نفس المرجع، ص٢٣-٢٤.

٧- المكى المرونى، الإدارة التربوية فى المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة البحوث)، تونس، ١٩٨٧، ص٢١-٢٢.

٨- محمد عابد الجابرى، التعليم فى المغرب العربى، مرجع سابق، ص٢٩.

٩- المرجع السابق، ص٤٣.

١٠- نفس المرجع، ص٤٤-٤٥.

١١- نفس المرجع، ص٥٤-٥٥.

١٢- نفس المرجع، ص٦٠-٦١.

١٣- نفس المرجع، ص٦٣-٦٥.

١٤- المكى المرونى، الإدارة التربوية فى المملكة المغربية، مرجع سابق، ص١٠٥-١٠٧.

١٥- المكى المرونى، البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى، سلسلة بحوث ودراسات رقم٣، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب، ١٩٩٣، ص٤٦.

١٦- المرجع السابق، ص ٤٦-٤٧.

١٧- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولى، " نظام التعليم الأساسى فى المغرب: نشأته وإصلاحه، تنظيمه ومشكلاته، دراسة حالة "، المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية (التعليم الأساسى حاضره ومستقبله)، كلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا، ١٣-١٤/٤/١٩٩٧، ص ٢٩، ونقلاً عن: المملكة المغربية: حركة التعليم فى المغرب خلال الفترة ما بين ٩٠/١٩٩١م إلى ٩١/١٩٩٢م، التقرير المقدم إلى الدورة الثالثة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية بجنيف، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٤، ص ١٥.

١٨- المكى المرونى، البداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى، مرجع سابق، ص ٥٨-٥٩.

١٩- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولى، مرجع سابق، ص ٢٨-٢٩.

٢٠- المكى المرونى، مرجع سابق، ص ٦٠-٦١.

٢١- محمد عابد الجابرى، التعليم فى المغرب العربى، مرجع سابق، ص ٦٣.

٢٢- المرجع السابق، ص ٦٢.

٢٣- المكى المرونى، البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى، مرجع سابق، ص١٤٩-١٥٠.

٢٤- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبواليزيد متولى، "نظام التعليم الأساسى فى المغرب.."،مرجع سابق، ص٣٧، ٣٩-٤٠، نقلاً عن:

خالد المير وإدريس القاسمى، التشريع الإدارى والتسيير التربوى، ط٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ١٩٩٦، ص١٧٥.

الفصل السادس عشر
نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية

مقدمة:

التعليم فى جمهورية مصر العربية يسبق فى نموه وتطوره بمراحل زمنية كبيرة، النظم التعليمية فى البلاد العربية الأخرى، وهذا بالطبع لعدة عوامل منها الحضارة الإسلامية واتخاذها القطر المصرى محو ارتكاز للانطلاق منه إلى بقية الدول الأفريقية بل والأسيوية والأوربية على حد السواء. هذا إلى جانب الحضارة المصرية القديمة (الفرعونية) لكن الحضارة الإسلامية بقيادة الأزهر الشريف كان لها الأثر الأكبر فى وضع نظام تعليمى حر، رغم اعتماده فى بداية على العلوم الدينية فقط. كما أن للنظام التعليمى الذى أسسه محمد على باشا أثر كبير أيضاً فى نهضة النظام التعليمى الإسلامى وتطوره ودمجه بالعلوم الدنيوية إلى جانب العلوم الدينية، رغم أن الغرض الأساسى من نظام محمد على التعليمى كان حربياً وعسكرياً وإدارياً.

وبالرغم من السياسة البريطانية فى مصر تجاهلت النظام التعليمى لعدم اهتمامها بهذا الجانب من المنظور الاستعمارى، وإدراكها خطورة الجانب التعليمى والثقافى على الشعوب القومية، مما سوف يعوق تحقيق أغراضها الاستعمارية فى هذه البلاد. إلا أن الشعب المصرى وقادته نجحوا فى تطوير النظام التعليمى المصرى، بما يتوافق والنظام التعليمى الإنجليزى المتقدم، رغم الاختلاف الثقافى والاجتماعى والاقتصادى بين البلدين، وكان ذلك النظام الذى يعطى الفرصة لأبناء الشعب جميعاً فى تحقيق آمالهم العريضة ونشر الثقافة والفكر وإتاحة الفرص المتكافئة فى التعليم أمام الجميع يتفق أيضاً وأهداف ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ومن ثم أصبحت مركزاً للثقافة والتعليم فى الشرق الأوسط[١].

والنظام التعليمى المصرى – والذى يتفق إلى حد كبير مع النظام التعليمى الفرنسى– يعتبر إلى حد كبير مطابقاً لبعض النظم التعليمية فى الدول العربية لأنهم حاولوا بناء نظمهم التعليمية وفق النظام المصرى وحاولوا الاستفادة من تنظيماته وإدارته بما يتفق إلى حد ما مع خصائص مجتمعاتهم العربية ولهذا نجد عدداً كبيراً من المدرسين المصريين والخبراء والفنيين يعملون فى هذه الدول العربية، لتطبيق السياسة التعليمية المصرية فى هذه البلاد بناء على رغبتها وحاجتها الشديدة لهذه الخبرة الفنية التربوية.

ولقد تأثرت هذه السياسة التعليمية فى البلاد العربية إلى حد كبير بتلـــك العزلــة السياسية التى كانت مفروضة من بعض الدول العربية على مصر مما جعل هـــذه الـــدول تلجأ إلى دول عربية وأجنبية أخرى للحصول على العمالة الفنية والمدربة فى المجـــالات التعليمية وغيرها.

ولكن الحقيقة الواضحة والمنطقية، أن البلاد أو النظم التعليمية التى كانت نشـــأتها قديمة وتطورت قبل النظم الأخرى، هى الأحق والأولى بـــالتغيير والتطـــور لأن نظمـــها التعليمية سرعان ما تصبح غير مناسبة للتطورات الحالية والأوضاع الثقافية المختلفة فـــى ظل عصر الانفجارات المعرفية والسكانية والآمال والطموحات العريضة لأبناء الشـــعب ولهذا فإن الحاجة ماسة جداً لتطوير وتحديث وإعادة صياغة النظام التعليمى وعلى وجـــه الخصوص إدارة هذا النظام. ولكن هذا لا يجعلنا نغفل بعض الجوانب الهامة فى مجـــالات التطوير والتحديث المستمرة بطريقة جزئية داخل النظام رغم الصعوبات الشديدة جداً مـــن شتى الوجوه تقف حجر عثرة فى الطريق.

وحتى نقف على العوامل الثقافية المختلفة التى أثرت على تشكيل النظام التعليمـــى فى مصر حتى وقتنا الحاضر، فإنه يجدر بنا التعرض لأهم هذه القوى الثقافية –سياســـياً، واجتماعياً، اقتصادياً، والتى كنا سنتعرض لهذه القوى الثلاث، فإنه لا يعنى أن القـــوى الأخرى جغرافية، لغوية، روحية ....إلخ ليس لها تأثير على النظام، ولكها فى مصر بصفة خاصة تأثيرها بسيط جداً حتى أننا لا نرى تأثيرها بوضوح.

فبالنسبة للجانب السياسى وتأثيره على النظام التعليمى يتضح من خـــلال رؤيـــة الميثاق الوطنى والذى حدد الديموقراطية بأنها التأكيد على سيادة الشعب وقبضته على كـــل السلطات وامتلاكه كل مصادر الطاقة وتوجيهها إلى تلبية مطالبه.

ولذا ينص الميثاق على أن: الرجل الحر هو أساس المجتمع الحر والـــذى هـــو وحده يستطيع إظهار الحرية الفردية لبلورة قدرة ونصيبه فيها وتحديد مكانته فى المجتمـــع، والتعبير عن رأيه، ومن خلال كل ما سبق من تفكير وخبرات وآمال ليحتل مكانة مرموقة

وجزءاً رئيسياً لقيادة وإدارة وتطور المجتمع القابل للتحويل والتطوير وتوفير الحقوق الإنسانية والتى يجب أن يتم حمايتها بالقانون(٢).

والمفهوم الثورى الجديد للديموقراطية قد أثر على كيفية صياغة وإعداد المواطن من خلال الركائز الرئيسية والتى تتمثل فى التعليم والدين والإدارات القانونية. فالتعليم والقانون فى حاجة إلى إعادة الصياغة وذلك لخدمة العلاقات الاجتماعية الجديدة والتى ظهرت واستحدثت بواسطة الديموقراطية السياسية والاجتماعية كما أن الاعتقاد قائم بأن حرية الانتخاب لا تتحقق مع غياب حرية الكسب. ولهذا فإن مفهوم الديموقراطية أصبح قريباً جداً ومرتبطاً بمفهوم الاشتراكية، ولذلك يؤكد الميثاق الوطنى على أن الديموقراطية هى الحرية السياسية بينما الاشتراكية هى الحرية الاجتماعية وكل منهما لا يمكن الانفصال عن الآخر مادامـا أصبحا جناحا الحرية الحقيقية(٣).

وهذا النوع من الديمقراطية للجميع لا يتحقق إذا فصلنا الديمقراطية السياسية عن الديمقراطية الاجتماعية، لأن الديمقراطية لا توجد ولا تتفق مع سيطرة طبقة واحدة أو فئة معينة(٤). ولذلك فإن القيمة الحقيقية للديمقراطية أن يشعر كل فرد بمستقبل آمن بالنسبة لنفسه وأسرته وكذلك حرية التعبير عن رأيه.

ولكن هذه الأوضاع السياسية فيها من الثغرات الكثير مما يجعل الفرد يشعر بأن هناك فئة واحدة أو حزب واحد يحكم الأمور، رغم وجود العديد من الأحزاب الأخرى تحت مظلة هذا المجتمع.

ولذا كان أثر كل هذه الأوضاع السياسية على السياسة التعليمية بارزاً وواضحاً على مدى الحقب الماضية بعد الثورة، من حيث السياسات العامة والأهداف القومية للسياسة التعليمية ونوع الإدارة التعليمية وأنماطها على المستويات القومية والإقليمية والمحلية، والحلول المطروحة للمشكلات التعليمية والعقبات التى تحول دون وضعها موضع التنفيذ.

أما الجانب الاجتماعى من القوى والعوامل الثقافية وأثرها على العملية التعليمية. فإن الميثاق الوطنى قدم لنا نموذجاً من المعايير الاجتماعية والقائم على جوانب ثورية

تؤكد أن الحرية الاجتماعية لا يمكن أن تتحقق إلا إذا حصل كل فرد على فرصة متساوية مع الأخرين، ولهذا يؤكد الميثاق الوطنى أن العدالة والكفاية طريقان للحرية الاجتماعية. ولقد حدد مفهوم الحرية الاجتماعية على أنها الحق الاساسى لكل مواطن، ويؤكد الميثاق الوطنى على أن مبدأ الفرص المتساوية يعنى الحق لكل مواطن فى الرعاية الصحية والكشف والعلاج المجانى، والحق فى التأمين ضد الشيخوخة والمرض إلى جانب الحق فى العمل(٥).

وبناء على ما سبق فإن قادة الثورة أمنوا بأن النظام التعليمى هو البيئة الطبيعية لتطبيق القرارات والقوانين واللوائح السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولهذا فإن السياسة التعليمية يجب أن تعمل على مجانية التعليم وتأمين وصوله إلى كل مواطن. ومن ثم يؤكدون على أن هدف التعليم لم يعد ليخرج الموظفين الحكوميين، بل هدفه الحقيقى لمساعدة الأفراد كإنسانيين على تكوين وصياغة حياتهم(٦).

ولذا فإن ثورة يوليو ١٩٥٢، حددت الأهداف العامة للتعليم بحيث تكون قائمة على التنمية الإنسانية الشاملة فى ظل القيم الروحية حيث جاء فى المواثيق الرسمية أن جوهر التعليم يتمثل فى بناء المواطن وتحديثه وبنائه للأدب والفن، والابتكار فى التعليم ووسائله وتطوير نظم تقويمه فى المجال العلمى فى جميع الجوانب والمظاهر الثقافية. فهو لتدريب الروح والعقل والجسم والحواس، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من أجل بناء المجتمع الديموقراطى المؤمن بقيمة الروحية السماوية، فى ظل وحدة الأمة وقوميتها والاعتزاز بها وإحلال العدالة والمساواة(٧).

كما يؤكد الميثاق الوطنى فى هذا الموضع على أن تكافؤ الفرص التعليمية يجب تحقيقه لكل المواطنين دون تمييز بين الأجناس والطبقات(٨) وأكدت ورقة أكتوبر سنة ١٩٧٤ فى هذا الشأن أيضاً على أن الأهداف العامة للتعليم والثقافة يجب أن تحقق هدفين رئيسيين:

أولهما: خلق المواطن المستنير، المتعلم المتفرد، ذو الإدراك والفهم الواسع والمتوافق مع نفسه وعمره ومجتمعه.

ثانيهما: تقديم الخبرات النافعة والمتقدمة ومساعدته وإعداده فى حمل الرسالة المنوطة بـــه داخل المجتمع من حيث منافسته للآخرين بخبراته ومهاراته فى شتى الأعمـــال، فيما يجعله فردا منتجا فى مجتمعه(٩).

وعندما تم قبول سياسة الانفتاح الاقتصادى، تغيرت أهداف التعليم إلى حد مـــا، حيث لم تركز على التنمية الاجتماعية فقط بل شملت التنمية الاقتصادية أيضا ونتيجة لذلـك ومع الوعى والإدراك بأن وظيفة التعليم لابد أن تؤكد على تنمية الفرد والمجتمع وهو مـــا يتمثل فى الجانب المعيارى بالنسبة لنظامنا التعليمى بخاصة واستراتيجية الدولة بعامة، لـذا أكدت ورقة أكتوبر على أهمية التعليم فى خدمة المجتمع ونصت على أن: "التعليم لم يعـــد مقصورا على الدراسات الجامدة للمناهج والتى يجب على الطلاب تحصيلها، بـــل أصبـــح جزءا لا يتجزأ من الخطط والاستراتيجيات الرئيسية المطلوبة للمجتمع"(١٠).

ومن ثم فإن السياسة التعليمية فى مصر تعمـــل فـــى ضـــوء التنميـــة الحقيقيـــة والحديثة، التى تؤكد عليها الوثائق الرسمية التالية:

- الميثاق الوطنى ١٩٦٢.
- برنامج العمل الوطنى ١٩٧١.
- ورقة العمل (أكتوبر) ١٩٧٤.
- التوصيات الحكومية والرسمية والتى تمت صياغتها فى مجلس الشعب ١٩٧٥.
- تقرير المجالس المتخصصة للتعليم والعلوم والتكنولوجيا فـــى دورتـــها الثالثـــة ١٩٧٦/٧٥/٧٤(١١).

وعمل المركز القومى للبحوث التربوية من خلال تقريره عن تطور التعليم فـــى الفترة من ١٩٧٤ إلى ١٩٧٦ على تعديل السياسة التعليمية وجعلها جـــزءا مـــن الخطـــط طويلة الأجل والتى تعمل على مكافحة الأمية، نشر وتعميم التعليم الإلزامى، رفع مستوى الأداء لمقابلة الأهداف الخاصة بالتلميذ والمجتمع من خلال التعليـــم الاساســـى، إعـــادة صياغة المناهج وتعديلها وتنقيحها من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية المعينة والكتب المدرسية ونظم التقويم والامتحانات، تطوير التعليم غير النظـــامى وتحقيق وتأمين فاعلية التعلم الذاتى من خلال إنشاء المؤسسات المختلفة ومشاركة وســـائل

الإعلام فى مختلف المجالات بحيث يكون كل ذلك فى ضوء الخطة العامة لخدمة المجتمع وتطويره[١٢].

فى ضوء هذه السياسة، فإن الخطة الخمسية للتعليم (١٩٧٨-١٩٨٢) حددت الأهداف التعليمية وبعض السياسات المحددة، هذه الخطة والتى غطت -بصفة عامة- معظم الجوانب التعليمية على مستوى جميع المراحل عملت على مايلى:

- تقديم الفرص المتساوية لجميع الأطفال لتأمين حقهم فى التعليم على مستوى جميع المراحل كل حسب قدراته واتجاهاته وميوله.
- لتحقيق جوانب النمو المتكاملة روحياً، سلوكياً، تربوياً وعلمياً فى نواحى التفكير عند التلاميذ.
- لمقابلة الاحتياجات والمطالب الخاصة بالتنمية الشاملة لتدريب القوة العاملة، والأدوات والوسائل اللازمة مع القيم والخبرات الضرورية والهامة.
- لرفع مستوى التعليم بالاهتمام بالكيف.
- الاهتمام بالمتفوقين والمعوقين فى كل المستويات.

هذه السياسات والأهداف التعليمية مثالية جداً على المستوى النظرى فى ضوء الواقع الإجتماعى المحيط بالدولة ككل والنظام التعليمى بإداراته المختلفة ولذا فإن هناك تناقضاً واضحاً بين السياسات والأهداف المعلنة مع جوانب التطبيق المختلفة داخل النظام التعليمى، مما كان له الأثر السلبى على طبقات المجتمع بمؤسساته الأخرى فى كيفية التعامل مع المؤسسات التعليمية بالمجتمع والقائمين عليها والثقة المفقودة بين الطرفين وأثرها على مكانة المعلم فى المجتمع ونظرة المجتمع للمعلم وأثره الواضح على مدى قيام المعلم بوظيفته.

وإذا كان الوضع كذلك بالنسبة للجوانب الاجتماعية كقوى مؤثرة فى النظم التعليمية فى مصر، فإن للقوى الاقتصادية أثرها الواضح على النظام التعليمى فى المجتمعات النامية والمتقدمة على حد سواء.

فالسياسات الاقتصادية منذ الثورة وهى متأثرة بشدة بالموقف الاقتصادى الحرج والاعتبارات الدولية وفى تخبط مستمر، مما جعل السياسات التعليمية العريضة والمشار

إليها سابقاً لم توضع موضع التنفيذ بالقدر الذى يجعلها تؤثر فى البنـــاء الإجتمـــاعى كمـــا رسمته جهات الاختصاص الرسمى.

وعمل قادة الثورة منذ البداية على إصدار القرارات الاقتصادية بطريقـــة عمليـــة وواقعية ماعدا ما يتعلق بقرارات الملكية والأرض حيث جاءت سريعة ومفاجئة وفى وقت قصير مما كان له أثره الواضح على بعض طبقات المجتمع. إلا أنهم ســـاروا بخطـــوات هادئة فى بقية المجالات حتى يحققوا سياستهم الاقتصادية البديلة للنظام الاقتصادى الســـابق على الثورة(١٣).

وعملاً على وضع سياسة اقتصادية لجميع المواطنين، وسحقاً لأثر احتكار الأقلية لكل الفرص والمكاسب من العامة، فإن حكومة الثورة حاولت تطبيق سياســـة اقتصاديـــة اشتراكية، والتى جاءت كرد فعل على فشل حلف بغداد، عندما رفضت الولايات المتحـــدة الأمريكية وبريطانيا والبنك الدولى للإنشاء والتعمير، المساعدة بـــالقروض لبنـــاء الســـد العالى(١٤). وكان هذا الرفض لغرض عسكرى من الدرجة الأولى وليس بسبب التحول فى السياسة الأيديولوجية الغربية إلى الشرقية، حيث فى سبتمبر ١٩٥٥ ووقعت مصر اتفاقيـــة مع تشيكوسلوفاكيا على توريد أسلحة بمبلغ ٢٠٠ مليون دولار من الاتحـــاد الســـوفييتى، ومع هذا العرض خابت الآمال الغربية فى إقامة اتفاقات مماثلة مع مصر، ومن هنا بـــدأ الإعداد من جانب هذه الدول العربية فى التخطيط لغزو قناة السويس ١٩٥٦، بعد حـــرب ١٩٥٦ بدأت مصر برغبة منها أولاً وبإغراءات ســـوفيتية ثانيـــاً فـــى تطبيـــق السياســـة الاشتراكية، حيث انتهت الخطة الخمسية الأولى للثورة بنجاح والمعلقة بالاتجاه والإعـــداد للصناعة الثقيلة، عقدت مصر مع الاتحاد السوفييتى اتفاقية لإقامة مصانع الحديد والصلـــب والعمل المشترك لإقامة السد العالى فى أسوان، إلى جانب تغطية النفقات الخاصة بالخطـــة الخمسية الأولى ١٩٦٠-١٩٦٥ فإن مصر عملت بكل ثقل على تطبيق الاتجـــاه السياســـى الاشتراكى المدعوم من الاتحاد السوفييتى والذى ساعد جمال عبد النـــاصر فـــى تحقيـــق وعوده لشعبه بمضاعفة الدخل القومى فى مدى عشر سنوات(١٥).

ولتحقيق خطة خمسية ثانية والتى تحتاج إلى رأس مال كبير جداً وخامات مـــن الخارج – ناهيك عن استيراد الطعام– والتى يجب أن يتم الحصول عليها بعملات أجنبيـــة أو بالاعتماد الكلى على الاتحاد السوفييتى. ولكن مصر عليها أن تختار بيـــن النقيضيـــن،

وكان باختيار الاتجاه للاتحاد السوفييتي، مما أفقد مصر مكانتها في الغرب والأسواق العالمية الغربية ولم يتم قبول منتجاتها وأصبحت عاجزة عن الحصول على العملات الأجنبية لإغلاق الأسواق الغربية في وجه المنتجات المصرية[١٦].

وكان نتيجة طبيعية لسد العجز في ميزان المدفوعات والحصول على العملات الأجنبية أن يتم تأميم شركة قناة السويس، ولهذا تغيرت السياسة الاقتصادية بسرعة نتيجة لسيطرة الدولة على أهم مورد اقتصادي فيها في ذلك الوقت. وفي عام ١٩٦٠ حاولت الدولة التخفيف من السيطرة على كل الجوانب الاقتصادية، إقراراً منها بأهمية القطاع الخاص في المشاركة في التنمية الاقتصادية بالقدر المناسب مع السيطرة الكاملة من الدولة على الخطط العامة ومصادر الإنتاج الرئيسية في الداخل والخارج. هذه السياسة اعتمدت وصممت بقيادة الدولة بواسطة الاتجاه الاشتراكي للتغلب على التأثير الخارجي ومقاطعته لاستثمار أمواله في مصر بمؤسساتها المختلفة[١٧].

ولهذا أعادت الحكومة للمواطنين حقوقهم في إدارة رؤوس أموالهم الخاصة، مع وضع الدولة في مركز القوة والسيطرة على قنوات الاقتصاد الرئيسية ومن هنا شعر القطاع الخاص بشئ من الأمان والاستقرار في المجتمع.

عندما توفي جمال عبد الناصر في سبتمبر سنة ١٩٧٠ كانت مصر مع حزنها الشديد محملة بالديون الخارجية والعجز الشديد في الأموال الخارجية والميزانية العامة. وكان المتوقع لنائبه وخليفته أنور السادات أن يتجه للغرب بدلاً من الشرق بدرجة سويعة، مع إعادة العلاقات فوق الطبيعية مع الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة والغرب بعامة والدول البترولية الغنية والمعتدلة، عاملاً على جذب رؤوس الأموال الأجنبية الغربية للاستثمار في مصر، معيداً الثقة بلا حدود للقطاع الخاص المصري ومتجهاً بأقصى سرعة ممكنة إلى مباحثات السلام وتطبيع العلاقات مع إسرائيل، اختيار كان لابد منه، وقد تمثل كل هذا فيما يسمى بسياسة الانفتاح الاقتصادي في يونية ١٩٧٤[١٨].

قبل يونية ١٩٧٤ لم يكن هناك دور للاستثمار الحر والغربي في مصر ولكن مع مجئ الرئيس الأمريكي نيكسون إلى القاهرة والمحادثات بين المسئولين في القاهرة، كان على أثر ذلك مباشرة ٢ بليون دولار من الولايات المتحدة الأمريكية للاستثمار في مصر،

كما أن البنك الدولى أعد تقاريره عن الاستثمار فى مصر وقرر تقديم قروضه للبناء والتعمير بحوالى نصف بليون دولار سنويا ونتيجة لهذا الزحف الخارجى للاستثمار والعملات الحرة يمكن التنبؤ بأن مصر سوف تستطيع الوفاء بالتزاماتها الخارجية وتسدد ديونها وتقوم بالاستثمار الداخلى على حد السواء. ولكن الحقيقة الخفية وراء هذا الزحف الاقتصادى لمصر ولكسب المزيد من الاستثمارات ورؤوس الأموال الخارجية كانت هنالك ضغوطا ملحة سواء من الخارج أولا ومن الداخل ثانيا وبتحفظ شديد لإقامة السلام والعلاقات الطبيعية مع إسرائيل وحتى يتم التغلب على المشكلات الاقتصادية وتتحقق الخطط المختلفة(١٩).

ونتيجة لما سبق فإن التغير الرئيسى الذى حدث هو قبول سياسة الانفتاح الاقتصادى، ومن ثم كانت الاتجاهات نحو حرية الاقتصاد المصرى وتنميته بما يساير الاتجاهات العالمية، وكانت هناك المحاولات المختلفة والمعايير المتنوعة لجذب العرب والأجانب لاستثمار أموالهم فى مصر بلا تحفظ أو قيود هى بالطبع ضرورية لحفظ اقتصاد مصر الأصيل والذى تلاشى شيئا فشيئا مع ازدياد الاستثمار الأجنبى وفق هذه السياسة الاقتصادية.

وهكذا تأثر النظام التعليمى بالظروف الاقتصادية المحيطة، ومع التسليم بالعجز الشديد فى عدم الوفاء بمطالب التعليم الإلزامى (٦-١٢) من جوانبه المختلفة، كان قبول سياسة التعليم الأساسى (٦-١٥) لتحل محل التعليم الإلزامى الابتدائى كنتيجة طبيعية لسياسة الانفتاح الاقتصادى وإغراق مصر الاقتصادى بأموال بلا رصيد قومى، أوعز للمسئولين ومتخذى القرار بأن مصر العاجزة عن الوفاء بمطالب التعليم الابتدائى اقتصاديا، قادرة على الوفاء بمطالب التعليم الأساسى العملى والنظرى فى فترة زمنية أطول. وهذا الأمر ليس بالنسبة للتعليم الأساسى فحسب، بل بالنسبة لجوانب العملية التربوية الشاملة.

وبعد استعراض بعض القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى النظام التعليمى بإيجاز شديد فإنه يجدر بنا أن نتعرض باختصار أيضا لمراحل النظام التعليمى فى مصر.

مراحل النظام التعليمى فى مصر:

السلم التعليمى فى مصر يسير وفق النظام التالى (٦-٣-٣) ٦ سنوات للتعليم الابتدائى و٣ سنوات للتعليم الاعدادى أو المتوسط، أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى كتسميته فى بعض النظم التعليمية الأخرى، وهاتين المرحلتين اندمجا حديثاً (١٩٨٢/٨١) لتكونا مرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائى والإعدادى لمدة ٩ سنوات فى مرحلة تعليمية متكاملة بعد مد قانون التعليم الفترة الإلزامية من ٦ سنوات (٦-١٢) إلى ٩ سنوات (٦-١٥). أما الثلاث سنوات الأخرى فهى للتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة. والتعليم الاساسى (٦-١٥) للجميع (ذكوراً وإناثاً) وفى كل أنحاء القطر المصرى وهو بصفة عامة تعليم مشترك بين البنات والبنين فى نفس الفصل إلا أن بعض المدارس بالمدن الكبيرة ذات الكثافة السكانية الكبيرة تشذ عن هذه القاعدة العامة.

والنظام التعليمى بالأزهر يسير وفق هذه السياسة مع التركيز على العلوم التربوية الإسلامية.

وتقدم المرحلة التعليمية الأولى للأطفال اللغة الأساسية (اللغة العربية) القراءة والكتابة، الدين، الحساب والعلوم الاجتماعية بالإضافة إلى الفنون المختلفة والتربية الرياضية والموسيقى[٢٠].

ويوجد فيما قبل مرحلة التعليم الاساسى دور الحضانة ورياض الأطفال ولكنها لا تعتبر جزءاً من هيكل التعليم أو سلمه وهى تشمل المرحلة من صفر إلى ثلاث سنوات لمرحلة الحضانة وهى قليلة جداً ومن ثلاث سنوات إلى ست سنوات لمرحلة رياض الأطفال وهى منتشرة إلى حد ما فى المدن الرئيسية وتابعة للقطاع الخاص أو الجمعيات الخيرية والمؤسسات المختلفة بالمجتمع ورغم الجهود المبذولة من الدولة لمحاولة وضع أسس تربوية وعلمية لهذه المرحلة وذلك بإلحاقها بالمدارس الابتدائية النموذجية والتجريبية التى كانت ملحقة بدور المعلمين والمعلمات حتى تكون تحت الإشراف العلمى والتربوى وأن تكون من الجانب الأخر حقلاً تجريبياً للتجارب العلمية والتربوية ومكاناً للتدريب العملى للطالبات شعبة الحضانة ورياض الأطفال بهذه الدور والتى تكون قاصرة على بعض الدور وبعض المحافظات وليست معممة فى كل المحافظات، أو الدور نتيجة لعدم وجود هذه المؤسسات أو لعدم خروج المرأة للعمل بدرجة كبيرة أو لعدم وجود الإمكانات

الاقتصادية التى تسمح بفتح هذه الشعب بتلك الدور لتلبية مطالب المجتمع المصرى والبيئات المحلية من نوعية هؤلاء الخريجين.

ومن هنا يعتبر التعليم الأساسى (٦-١٥) هو الحلقة الأولى من السلم التعليم الرسمى وهو يمثل التعليم الإلزامى على الدولة أن تقدمه لأبناء المجتمع والتزام من أولياء الأمور لإرسال أبنائهم إلى المدرسة فى السن المحددة للقبول. هذا النوع من التعليم يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المحلية المختلفة (صناعية، زراعية، ساحلية، صحراوية، تجارية، سياحية، ...الخ). بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى المراحل الأعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف باعتبار أن هذه المرحلة منتهية لبعض التلاميذ، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطناً منتجاً فى بيئته المحلية ومجتمعه الكلى[٢١].

ويأتى بعد هذه المرحلة الأساسية، المرحلة الثانوية (التعليم الثانوى) والتى تنقسم إلى تعليم ثانوى عام وهو التعليم النظرى فى معظم مناهجه رغم أنه يؤدى إلى كليات عملية ونظرية على حد سواء وينقسم هذا النوع من التعليم العام إلى قسمين هما القسم العلمى والأدبى ويبدأ فيه نظام التشعيب من الصف الثانى الثانوى والذى تتجه بعض الآراء فى الأونة الحاضرة إلى جعل التشعيب قاصراً على الصف الثالث فقط لإعطاء الطلاب الكم والكيف اللازم من العلوم المختلفة والأساسية واللازمة لحياة الفرد سواء فى النواحى العلمية أو الأدبية.

ثم يأتى النوع الآخر من التعليم الثانوى وهو التعليم الفنى والذى ينقسم وفقاً لقانون التعليم سنة ١٩٨١ إلى تعليم ثانوى فنى ومدته ٣ سنوات وتعليم ثانوى فنى ومدته خمس سنوات.

ويهدف التعليم الثانوى الفنى (نظام الثلاث سنوات) إلى إعداد فئة الفنى فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين. أما نظام التعليم الثانوى الفنى نظام الخمس سنوات فيهدف إلى إعداد الفنى الأول والمدرب فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات ويقبل فى هذه الأنواع من التعليم الطلاب الحاصلون على المرحلة الإعدادية أو التعليم الأساسى

حالياً، ويجوز للخريجين من مستوى فئة الفنى وكذلك الحاصلين على شهادة الثانوية العامة استكمال دراستهم إلى مستوى الفنى الأول(٢٢).

ويتبع هذه المرحلة الثانوية المتوسطة والعليا (٣ سنوات و٥ سنوات) التعليم العلى سواء فى المعاهد العليا المختصة أو الكليات الجامعية المختلفة والتى تواجه المجتمع من المتخصصين فى شتى مجالات الحياة ومنها التعليم العالى المجانى والتعليم العالى بمصروفات وكل منها خاضع لرقابة الدولة والمجلس الأعلى للتعليم العالى. كما أن بعض المعاهد ومؤسسات التعليم العالى خاصة لبعض الوزارات وخاصة وزارة الصناعة والزراعة والتجارة والدفاع والصحة إلى جانب ما تم استحداثة من كليات جامعية ومعاهد عليا فى إطار التعليم الأهلى الخاص.

ومن ثم يجدر بنا أن نتعرف على المصادر الحالية التي تقوم بإعداد المعلم مع التركيز على المصدر الأصلي وهو كليات التربية في مصر من حيث رسالة كلية التربية ونظم الإعداد بها وبعض المشكلات التي قد تواجه الدارسين فيها .

مصادر إعداد المعلمين فى مصر:

كلية التربية: رسالتها ونظم الإعداد بها:

يعتبر معهد التربية العالي للمعلمين الذي أنشئ سنة ١٩٢٩م نواة لكلية التربية بجامعة عين شمس الحالية، التي بدأت تعرف بهذا الاسم في سنة ١٩٥٦م حينما صدر القانون رقم ٣٤٥ الخاص بتنظيم الجامعات المصرية وفي نفس العام صدر القرار الجمهوري رقم ٢١٦ باللائحة التنفيذية لهذا القانون ونص فيه على أن تكون كلية التربية إحدى كليات الجامعة وقد كانت تعرف قبل ذلك بمعهد التربية العالي للمعلمين(٢٣).

ويتضح دور كليات التربية من خلال الوظائف التي تقوم بها وأهمها:

١- أن تعد المعلمين لمدارس التعليم العام .
٢- أن تعد المعلمين من حملة المؤهلات العليا .
٣- أن تكون مركزا للبحث العلمي وتقوم بالأبحاث التربوية التي تؤهل للدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه .
٤- أن تكون أداة لنشر الأفكار في ميدان التربية بين المهتمين بشئون التعليم.

٥- أن تعمل على رفع المستوى المهني للعاملين في ميدان التعليم عن طريق برامج الكلية للتأهيل للوظائف العليا بوزارة التربية والتعليم لشعب الإدارة المدرسية والإشراف الفني والإرشاد النفسي، وتقدم الكلية أيضا برامج للتأهيل التربوي للمدرسين من حملة المؤهلات العالية(٢٤).

ولما كانت كلية التربية -جامعة عين شمس تمثل امتدادا طبيعيا لمعهد التربية العالي للمعلمين وتحتل بذلك مركز الريادة في مجال الإعداد للمعلمين، فإن حركة التوسع في كليات التربية التي وصلت الآن إلى ٢٩ كلية موزعة على محافظات الجمهورية، اتخذت في تشريعاتها وأدوارها من الكلية الأم نموذجا لها في إعداد المعلمين للمواد المختلفة، يساندها في ذلك بالنسبة للمواد غير الأكاديمية كليات أخرى تابعة لجامعة حلوان والتي يوضحها الجدول المرفق(٢٥).

جدول رقم (١)

كليات التربية والكليات الفنية في مصر

الجامعة	الكلية	التخصصات
عين شمس	كلية التربية بروكسي	مواد أكاديمية
عين شمس	قسم التربية بكلية البنات	،، ،،
القاهرة	كلية التربية بالفيوم	،، ،،
القاهرة	كلية التربية ببني سويف	،، ،،
القاهرة	معهد البحوث والدراسات التربوية	مواد أكاديمية
الأزهر	كلية التربية	،، ،،
الأزهر	كلية التربية الإسلامية للبنات	،، ،،
الإسكندرية	كلية التربية بالاسكندرية	،، ،،
الإسكندرية	كلية التربية بدمنهور	،، ،،
الإسكندرية	كلية التربية بمرسى مطروح	،، ،،
أسيوط	كلية التربية بأسيوط	،، ،،
أسيوط	كلية التربية بالوادي الجديد	،، ،،
جنوب الوادي	كلية التربية بسوهاج	،، ،،
جنوب الوادي	كلية التربية بقنا	،، ،،
جنوب الوادي	كلية التربية بأسوان	،، ،،

الجامعة	الكلية	التخصصات
المنيا	كلية التربية بالمنيا	،، ،،
المنصورة	كلية التربية بالمنصورة	،، ،،
المنصورة	كلية التربية بدمياط	،، ،،
الزقازيق	كلية التربية بالزقازيق	،، ،،
الزقازيق	كلية التربية ببنها	،، ،،
طنطا	كلية التربية بطنطا	،، ،،
طنطا	كلية التربية بكفر الشيخ	،، ،،
المنوفية	كلية التربية بشبين الكوم	،، ،،
قناة السويس	كلية التربية بالإسماعيلية	،، ،،
قناة السويس	كلية التربية بالسويس	،، ،،
قناة السويس	كلية التربية بالعريش	،، ،،
قناة السويس	كلية التربية ببورسعيد	،، ،،
قناة السويس	كلية التجارة لإعداد المعلمين ببورسعيد	مواد أكاديمية
حلوان	كلية التربية بحلوان	،، ،،
حلوان	كلية التربية الفنية	مواد فنية وعملية
حلوان	كلية الاقتصاد المنزلي	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية	،، ،، ،،
حلوان	قسم الدراسات الزراعية	،، ،، ،،
حلوان	كلية الزراعة بمشتهر	،، ،، ،،
وزارة التعليم	مدرسة الدراسات الميكانيكية الصناعية	تعليم فني

هذا بالإضافة إلى المصدر الحيوي الآخر لإعداد المعلم على المستوى الجامعي والمتجسد في خريجي الكليات التربوية النوعية والتي انتشرت على خط مواز لكليات التربية الجامعية لتمد المدارس بأنواعها ومراحلها المختلفة بمعلم المجالات الفنية المختلفة

وفقا للتطورات العصرية والتكنولوجية، والتي وصل عددها لأكثر من عشرين كلية تابعة لوزارة التربية والتعليم.

نظم الإعداد بكليات التربية:

تطور نظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية وما في مستواها (التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات) وتعددت مؤسساته وهيئات الإشراف عليه حتى انتهى به الأمر إلى إدخال معاهدة في إطار الجامعة في العام الدراسي ١٩٦٧/٦٦م وبهذا أصبح إعداد معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية من مسئوليات الجامعات ووزارة التربية والتعليم العالي، وهو يشمل نظامين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي[٢٦].

أولا: النظام التكاملي:

ويتمثل في كلية التربية والأقسام التربوية بكلية البنات جامعة عين شمس ويلتحق به الطلاب من حملة شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي وخريجي دور المعلمين والمعلمات وفق شروط خاصة ومدة الدراسة أربع سنوات جامعية يحصل الدارسون بعدها على درجة الليسانس في الآداب والتربية أو درجة البكالوريوس في العلوم والتربية.

ويعتبر هذا النظام تكامليا باعتبار أنه يمزج بين التخصص الأكاديمي للمادة الدراسية والإعداد المهني التربوي ومن ثم فإنه يعد الطلاب والطالبات إعدادا علميا وتربويا.

ثانيا: النظام التتابعي:

ويتمثل في التحاق خريجي الكليات الجامعية -غير كليات التربية- الذين زجت بهم وزارة القوى العاملة في مهنة التدريس سواء كانوا يرغبون في هذه المهنة أو يرغبون عنها، مثل كليات الآداب والعلوم والزراعة ودار العلوم وعالية اللغة العربية والمعاهد التجارية والمعاهد الفنية وذلك لمدة عام دراسي واحد بكليات التربية (الدبلوم العامة نظام العام الواحد) أو لمدة عامين (الدبلوم العامة نظام العامين) يتابعون دراستهم في فروع التربية وعلم النفس ويتدربون على التدريس في المرحلتين الإعدادية والثانوية ويعدون إعدادا فنيا ووظيفيا كمعلمين، ويحصلون في نهاية المدة على الدبلوم العامة في التربية،

ويعتبر هذا النظام تتابعيا باعتبار إن الدراسة الجامعية الأولى متبوعة بدراسة جامعية أخرى، الأولى تخصصية أو أكاديمية والثانية تربوية أو مهنية.

شروط قبول الطلاب بكليات إعداد المعلم:

يتم قبول الطلاب عن طريق مكاتب التنسيق، ووظائفها: الانتقاء وتوزيع الطلاب على الكليات الجامعية، بعد حصر رغباتهم، وقد أوضحت التقارير الرسمية نجاح هذا الأسلوب في عمومه على الرغم من وجود نقائص فيه فقد وجد أن ترتيب الرغبات لا تتناسب وميول الطلاب ولا احتياجات البلاد، إذ أن الرغبات الطلابية تتصل بالوظيفة أو الوضع الاجتماعي الذي يتطلعون إليه بغض النظر عن ميولهم، فالرغبات الأولى تتجه في معظمها إلى كليات: الطب والهندسة والاقتصاد والعلوم وهكذا. إلى أن تحتل كليات التربية الرغبات الدنيا، رغم ما تقدمه كليات التربية من حوافز تشجيعية للطلاب لجذب العناصر الصالحة منهم – وعلى ذلك ونظرا لضيق الأماكن، فالطلاب يلتحقون بأنواع من التعليم لا تتناسب وميولهم[٢٧].

وقد بينت دراسة ميدانية في هذا الشأن، أن ترتيب كلية التربية في رغبات المتقدمين إلى مكاتب التنسيق كرغبة أولى بلغت ٦% بالنسبة القسم العلمي ، بينما كانت الرغبة الأخيرة ٤٩,٩٧% من الجنسين، وبلغت كرغبة أولى ١٠% بالنسبة للقسم الأدبي، بينما الرغبة الأخيرة ٣٩% من الجنسين[٢٨].

وحين يتم توزيع الطلاب من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها – التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات – على كليات التربية تشترط هذه الكليات في طلابها عدة شروط من أهمها:

توافر اللياقة الطبية، والنجاح في الاختبارات أو المقابلات الشخصية للتأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس، على أن يتعهد بالتفرغ لمتابعة الدراسة بالكلية، كما يقبل الطلاب الحاصلون على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات بشرط الحصول على ٧٠% من مجموع الدرجات النهائية لامتحان الدبلوم وأن يحصل الطالب على إجازة دراسية من وزارة التربية والتعليم ويكون القبول في حدود ٥% من عدد المقبولين بالكلية[٢٩].

ومع كل هذه الشروط تبرز أمامنا ناحيتان في اختيار طـــلاب كليـــات التربيـــة الأولى: نوعية المعرفة والامتياز العلمي، فأمام الحاجة الشديدة إلـــى أعـــداد كبـــيرة مـــن المدرسين، فتحت كليات التربية أبوابها لمن لا تؤهلهم درجاتهم في امتحان شـــهادة إتمـــام الدراسة الثانوية العامة بكليات جامعية أخرى وبلغ بها الأمر قبول فئـــات مســـتثناة مـــن شـــرط المجموع وفي نفس الوقت سلمت تماما بنتيجة امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، وكأن هذا الامتحان الذي تجريه وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم من الأمـــور التي لا يتسرب إليها الشك ولا تحتاج لمناقشة(٣٠).

ومعنى هذا أن نوعية المدرس عامل أساسي في تحديد أهم مخرجـــات النظـــام التعليمي، وهم الشباب الذي ننشد إعداده.

والثانية: نوعية الشخصية التي تلتحق بكليات التربية، فقد اكتفت هـــذه الكليـــات بـــإجراء مقابلة شخصية للطالب، ويلاحظ على هذه المقابلة الشخصية اتسامها بالشكليـــة ولا تحقـــق الهدف منها، وهو التأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس، إذ ينقصها الموضوعيـــة ولا تستند إلى أسس علمية مقننة، وسندها الوحيد هو الرغبة الملحة في سد حاجة المدارس من المدرسين وبهذا تكون كليات التربية قد عزلت نفسها عن تحديد المستوى الذي ينبغـــي أن يصل إليه الطلاب الراغبون في الالتحاق بها(٣١).

ومن أجل مسئوليات المعلم المتعددة ينبغي أن يكون اختيار كليات التربية لطلابها وفق شروط ومواصفات دقيقة للتأكد من سلامة الملتحقين بها نفسيا وصحيا وعقليا وروحيا واجتماعيا وثقافيا(٣٢). ذلك لأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على علوم التربية التي يتلقونها، وأهم العوامل في تقرير نوع التربية هو نوع المدرسين، والخطأ الذي يجـــب أن نتجنبه هو النظر إلى مشكلة المدرسين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم في كـــل عام، لأن المشكلة في أساسها مشكلة المستوى أو النوع أو الكيف المطلـــوب، أي توفـــير الأعداد اللازمة من المدرسين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام(٣٣).

مما سبق يتبين لنا أن قواعد القبول المتبعة في كليات التربية لا تحقق أهدافها في انتقاء أفضل العناصر ذات الميول والقدرات الخاصة، والتي تتبـــئ بالنجـــاح فـــي مهنـــة التدريس مستقبلا.

وقد وجهت دراسة ميدانية سابقة[٣٤] سؤالا لأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية عن رأيهم في عيوب النظام الحالي للقبول بكلياتهم وأسفرت الإجابات عن أن ١٠٠% من أفراد العينة أكدوا على عدم جدية اختبارات القبول و٩٦,٦% أوضحت إجاباتهم وجود نوعيات منخفضة المستوى، والسماح لهم بالالتحاق بكليات التربية، كما أن ٩٤,٤% أشاروا إلى أن قبول الفئات المستثناة يتم دون التأكد من حسن استعدادهم المهني.

كما بينت نفس الدراسة في سؤال موجه للطلاب بشأن القبول بكليات التربية أن ٥٤,٥% لم تكن كلية التربية من رغباتهم وأن ١٥% فضلوا الكلية على غيرها وأن ٢,٥% قالوا ليس لنا ميول واضحة نحو التخصصات المختلفة.

ونخلص من كل ما تقدم أن مشكلة اختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلم لا تزال من المشكلات التي لا تجد حلا ثانيا، وما زال إقبال الشباب على الالتحاق بمهنة التدريس ضعيفا على الرغم من التحسن النسبي في مرتبات المعلمين.

ومدة الدراسة في معظم كليات إعداد المعلمين للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس هي أربع سنوات جامعية، وهي مناسبة في ضوء الإمكانيات المتاحة في الوقت الحاضر، ويمكن أن تحقق الأهداف المرغوب فيها من حيث الارتفاع بمستوى الإعداد إذا ما تحسنت نوعية الإعداد ونوعية الدارسين الذين يتلقون هذه البرامج. ونوعية القائمين على تدريس هذه البرامج في تلك الكليات.

جوانب عملية الإعداد:

إن عملية إعداد المعلم في إطار الجامعة، يعني تحقيق أهداف الجامعة في برامج هذا الإعداد. وإذا رجعنا إلى التاريخ نجد أن الجامعة عند نشأتها كان هدفها الأول هو تخريج الإنسان المثقف[٣٥]. ولم تكن تعني بإعداد المعلمين.

والجامعة بطبيعة تكوينها تستطيع أن تؤدي هذه الوظيفة لأنها تمثل المعرفة في مجموعها ومن ثم فإن عملية التعليم هي معالجة المعرفة من أجل تنمية تفكير الأفراد وتزويدهم بما ينبغي للارتقاء بتفاعلاتهم مع البيئة ومشكلاتها وذلك لأنه بدون هذه المعرفة يصعب على الإنسان المعاصر أن يواجه مشكلات عصره وتحدياته، ويجد الحلول السليمة لها، ومن هنا ترتبط كفاءة المدرس ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة ذات أبعاد ثلاثة أكاديمية وثقافية ومهنية ، وهي الأبعاد التي حملتها كليات التربية على عاتقها والتي تمثلت في جوانب الإعداد بهذه الكليات[٣٦] وهي:

أ- الإعداد الأكاديمي (التخصص):

لا شك في أن دور المعلم في نقل المعرفة وتقديمها للدارسين يمثل الدور الأساسي في عمله كما يمثل الأساس الذي يستمد منه مقومات مهامه الأخرى ومثل هذا الدور يفرض على المعلم مسئوليات كثيرة من بينها:

- الإلمام بالمادة الدراسية بالشكل الذي يجعل منه مصدرا ذا وزن للمعلومات.
- الاتصال المستمر بما يستجد في ميدان تخصصه حتى يحتفظ بمكانته العلمية بين الدارسين.
- الاهتمام بما وراء حدود التخصص من مواد الثقافة العامة، وبما يكسبه سعة الأفق.
- السيطرة على أساسيات المادة التي يقوم بتدريسها وتجريب المستحدث في طرق تدريسها.
- القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التي يقوم بتدريسها(٣٧).

ولقد تناولت بعد الدراسات الميدانية الوضع الراهن للإعداد الأكاديمي بمختلف الشعب الدراسية بكليات التربية وحللت هذا الجانب وخلصت إلى ما يلي :

- تفاوت نسبة الإعداد الأكاديمي بمختلف الشعب الدراسية وعدم اتفاق أي منها مع النسب العالمية التي نادى بها المتخصصون.
- انخفاض المستوى العلمي للخريجين عن نظائرهم خريجي الكليات الأكاديمية برغم ارتفاع نسبة الإعداد العلمي. ويدلنا على ذلك صدور قرارين وزاريين عام ١٩٧٦م ينصان على جواز قبول الطلاب الحاصلين على درجتي الليسانس في الآداب والتربية والبكالوريوس في العلوم والتربية بالفرقة الثالثة بكليتي الآداب والعلوم في التخصصات المناظرة بشرط ألا يقل التقدير العام الحاصل عليه الراغب في الدراسة عن "جيد"(٣٨)، ومعنى هذا أن مستوى خريجي كليات التربية لا يتجاوز مستوى الفرقتين الأوليين وهذا لا يدعو للاطمئنان على المستوى العلمي لخريجي كليات التربية والمعلم المطلوب سواء لمراحل التعليم بعامة أو لدور المعلمين والمعلمات بخاصة.
- تكوين اتجاهات سالبة لدى طلاب كليات التربية الإقليمية نحو كلياتهم وتنمية روح النفور من مهنة التدريس لعدم ارتباطهم بهذه الكليات بصورة كاملة حيث يتم تقديم المواد الأكاديمية لطلاب معظم كليات التربية في كليتي الآداب والعلوم بما يجعل النظرية تنفصل عن التطبيق.

ب- الإعداد الثقافي:

وثمة جانب آخر من جوانب الإعداد وهو ما يطلق عليه "الإعداد الثقافي" أو ما يسميه البعض "التربية الحرة" وهو التربية غير التخصصية أو الجزء من التربية الذي يحتاج إليه كل مواطن فتكتمل به مواطنته(٣٩).

والإعداد الثقافي يهتم بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية وتساعده على التعرف على الصورة الأكبر للعالم المحيط به ولمشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها وارتباط كل ذلك بتخصصه والتعرف على اتجاهات وأسلوب الحياة في الدول المختلفة.

وهذا الجانب من الإعداد ضروري لكل مدرس حيث أنه المصدر الأساسي الذي يستمد منه التلميذ معلوماته وخبراته الثقافية، أي أن المدرس ناشر وموضح للثقافة العامة، وهو عندما يتصدى لهذه المهمة لابد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، فهو كوسيط ثقافي إنما يؤدي دورا يتصل بالمحافظة على العناصر الثقافية التي تحفظ للمجتمع أصالته بينما يتصل الجانب الآخر بتطوير العناصر التي تحتاج إلى تطوير.

والمعلم من أجل تطبيع تلاميذه، وتحقيق نموهم الاجتماعي، إنما يهيئ لهم الجو الذي يساعدهم على الانطلاق في سلوكهم الاجتماعي بشكل يوضح فيه ما يريد تحقيقه من مبادئ وقيم ومن دواعي أداء هذا الدور:

- ضرورة التزود بما يساعده على الإسهام في جوانب النشاط والإشراف على تلاميذه خارج الفصل.
- العناية لتزويدهم بالأساس الثقافي وبالقدرة على متابعة الجديد وتفسير الاتجاهات وتفهمها(٤٠).

جـ- الإعداد المهني (التربوي):

تتطلب عملية الإعداد لأية مهنة تخصصا في مجال عملها، والنشاطات المتعلقة بها سواء منها ما هو عقلي أو عملي، وعلى ذلك فإن إعداد المدرس مهنيا يتطلب تحليل الأعمال والوظائف التي يقوم بها تحليلا دقيقا، ومن هنا كان في حاجة إلى عدد من

الدراسات والتدريبات التي تتعلق بفهمه لفلسفة التعليم وأهدافه في المجتمع بعامة وفي المدرسة التي يدرس فيها بخاصة، كما أنه في حاجة إلى التعرف على القيم الاجتماعية السائدة والتعرف على المشكلات الاجتماعية في بيئته ووطنه ، وأيضا خصائص النمو لدى المراهقين وطبائعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعليم وطرق التدريس، والتقويم المختلفة القائمة على أسس نفسية وتجريبية، أي أن هذا الجانب من الإعداد ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعية لتكون وسيلة في بناء شخصيات الشباب ويؤثره على نحو وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم[٤١].

فالعملية التعليمية لم تعد مجرد اجتياز صفوف دراسية يفصل بينها امتحانات في صورة أو أخرى وتؤدي إلى الالتحاق بوظيفة في مهنة التدريس بقدر ما هي عملية كفاءة في الأداء تستند إلى أصول علمية ومهنية بمعنى أن يتضمن برنامج الإعداد المهني ما يساعد المدرس على تأدية وظائفه والتي من أهمها:

- الابتكار والتجديد في طرق التدريس وتنفيذ المنهج وتكيفه مع البيئة ومع خصائص تلاميذه أو اقتراح أفكار وخطط جديدة يمكن أن توضع موضع التنفيذ بالمدرسة.
- توثيق الصلة بين المدرسة والمنزل والمجتمع، وهذا يتطلب من مناهج الإعداد أن تؤدي إلى مفاهيم وتنمية اتجاهات نحو توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور والربط بين العملية التعليمية والتربوية ووسائلها بالمدرسة، وبين فلسفة واتجاهات هذا المجتمع.
- الريادة في العملية التربوية عن طريق الإسهام في إرشاد التلاميذ وتوجيههم لذلك، فنشاطه يمتد إلى خارج الصف من أجل تربية الجانب الخلقي وتكوين العادات المرغوب فيها لدى التلاميذ أو السير ببعض سمات الشخصية في طريق النضج، ومن متطلبات ذل إشراف المدرس على الجماعات المدرسية وفرق النشاطات المختلفة[٤٢].

وحتى يتمكن الإعداد المهني من مساعدة المدرس على أداء هذه الوظائف ينبغي أن يتضمن هذا الإعداد المكونات التالية:

- السيطرة على المادة التي يدرسها الطلاب مع معرفة متسعة تماما في هذا الميدان وخبرة بالتحليل الدقيق.

- تنمية القدرة على تنظيم المواد الدراسية والخبرات التعليمية وتنمية المهارات في نقـل الأفكار.
- تنمية القدرة على إتاحة الرغبة لدى تلاميذه في التعليم.
- فهم الأساس النظري ومجموعة الحقائق التي يقوم عليها التطبيق التعليمي التي توجـه وتشكل تقدمه.

وفي ضوء ذلك كله يهدف الإعداد المهني أساسا إلى إكساب الطلاب بعدا فكريـا بالعملية التعليمية، كما يهدف أيضا إلى إعداد المدرس ليكون عضوا في مهنة التدريس، له من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية.

ويشتمل هذا الجانب عادة على دراسة للأصول والنظريات التربويـة وقوانيـن التعلم، والنمو وأسس المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كما يشتمل أيضا علـى التدريب العملي[٤٣].

ويكاد المتخصصون يتفقون على تخصيص ٢٠% من الزمن المقرر لهذا الجانب من الإعداد، كما يطلقون عليه بعد العمق، وهو يشتمل على الجانب التطبيقي ونعنـي بـه التربية العملية.

التربية العملية وأهميتها في برامج الإعداد المهني ومشكلات الطلاب فيها:

تمثل التربية العملية أحد الجوانب الهامة في خطة الإعداد المهني وهي مجمـوع النشاطات التي يقوم بها الطلاب باحتكاكهم المباشر بالتلاميذ والطلابي في مدارس التدريب تحت إشراف فني خاص ، وهي لازمة للمدرس لزومها لكل صاحب مهنة ، ففيها -كمـا سبق أن ذكرنا- مزج بين الجوانب النظرية والعملية والفكرية والتطبيقية -.

وتكمن أهمية التربية العملية في أنها تكسب الطالب مهارات التدريس واستخدامها استخداما واعيا بحقيقة وأبعاد الموقف التعليمي، فإذا اقتصر الإعداد علـى مجـرد نقـل المعرفة تكون عملية الإعداد غير ذات معنى وهدفا، وقد أثبتت بعض التجارب أنه بمضـي وقت ليس بالكثير لا يتبقى لدى المتعلم سوى ١٠% مما يقرأ، و٢٠% مما يسـمع، و٣٠% مما يرى، و٥٠% مما يسمع ويرى و٧٠% مما يقول، و٩٠% مما يفعل[٤٤].

ومن ثم يتضح لنا أن التربية العملية هي قوام الإعداد المهني ، وهي المجال الحقيقي الذي يمارس فيه الطلاب -ممارسة فعلية وعملية- النظريات والأفكار والآراء التي يتلقونها عن التدريس وأسسه ومبادئه، وهي سبيل إلى تمكينهم من مواجهة المواقف التعليمية، وحسن التكيف معها، واكتساب الخبرات والمهارات والمقومات اللازمة للنجاح فيها، وبمقدار نجاح معاهد وكليات إعداد المعلم في تحقيق أهداف التربية العملية يكون نجاحها في أداء رسالتها.

وفي ضوء تلك المكانة التي تحتلها التربية العملية في الإعداد المهني يمكن توضيح أهميتها في النقاط التالية:

- إنها حلقة الوصل بين الركنين الأساسيين في عمل كليات التربية، فالجانب الأكاديمي بالنسبة للمعلم لابد له من إعداد تربوي لتطويع المادة العلمية وبالمثل فالجانب التربوي لا يستقيم وحده بل لابد له من مادة علمية يستند إليها المعلم في المجال الذي يعمل فيه، ولا بد أن يمتزج الجانبان ويلتقيان في شريان واحد هو الموقف التعليمي.
- إنها ميدان يتكون فيه بعض الاتجاهات المرغوب فيها لمهنة التدريس ويكتسب المدرس فيها بعض المهارات في تدريس مادته ويتعرف من خلالها على بعض المشكلات في موقع عمله وطرق حلها، ويتعرف على المجتمع المدرسي وما فيه من علاقات، والمنهج المدرسي وطرق تنظيمه، وأبعاد عملية تغييره، فهي ميدان يعايش فيه الطالب المجالات التي سوف يتحمل أعباءها في المستقبل(٤٥).

مدة التربية العملية:

درجت كليات التربية في مصر على اتباع النظام التالي:

- يؤدي طلاب السنة الثالثة فترة التربية العملية بمعدل يوم واحد أسبوعيا في المدارس الإعدادية (المرحلة الثانية من التعليم الأساسي) ويقضون النصف الأول من العام في دروس التقويم، ثم يبدأ التمرين الأسبوعي بعد عطلة منتصف العام، ويقوم كل طالب بتدريس حصتين أسبوعيا في مادة تخصصه ونادت بعض الآراء التربوية بإدخال نظام التربية العملية المتصلة ضمن برنامج التربية العملية للسنة الثالثة بدلا من اقتصارها على السنة الرابعة فقط، وقد لاقت هذه الآراء ارتياحا من المسئولين بكليات التربية والمجلس الأعلى للجامعات مما جعله يقرها ويضمنها لائحة كليات التربية ابتداء من العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م.

- ويؤدي طلاب السنة الرابعة فترة التربية العملية الأسبوعية بالمدارس الثانوية، وتبدأ دروس النقد التي تستمر لمدة ثلاثة أسابيع ثم يبدأ التمرين الأسبوعي ويقوم كل طالب بتدريس حصتين في تخصصه إلى جانب التمرين المتصل آخر العام لمدة أسبوعين.

ويلاحظ أن هذه المدة المخصصة للتربية العملية قليلة إذا ما قورنت بمثيلاتها في الجامعات الأجنبية، ففي ظل نظام التربية العملية الحالي في مصر يتراوح عدد الساعات التي يقوم الطالب فعلا بتدريسها ما بين ٨ ساعات و١٥ ساعة تقريبا(٤٦)، على حين يقدر "جيمس كونانت"(٤٧) ساعات التربية العملية في كليات التربية الأمريكية بعدد ما بين ٩٠، ٣٠٠ ساعة ويستغرق هذا التدريس في إنجلترا حوالي ١٥ أسبوعا، وفي الاتحاد السوفييتي حوالي ١٦ أسبوعا متصلا خلال سنوات الإعداد(٤٨). كما أن معاهد وكليات التربية في البلاد الأجنبية تتجه إلى الأخذ بنظام التربية المتصلة دون المنفصلة ، لما ثبت لهذا النظام من مزايا(٤٩).

مشكلات يواجهها الطلاب في التربية العملية:

أظهرت بعض البحوث الميدانية كثيرا من المشكلات التي تتعلق بالطالب والمشرف ومدرسة التدريب والتي يمكن أن تعيق الطلاب عن رفع مستوى إعدادهم المهني وأن تخلق شعورا سلبيا تجاه مهنة التعليم وعدم رضا عن مهنتهم التي يعدون لها. وأبرز هذه المشكلات:

- نقص الإمكانات المتاحة لطلاب التربية العملية في مدارس التدريب من حيث الوسائل التعليمية أو عدد الحصص للتدريب، إذ أن متوسط ما يدرسه الطالب في العام كله يتراوح ما بين ٦، ٨ دروس.
- مشكلات تنظيمية تتعلق بمواعيد مقابلة المدرسين والوصول إلى مدارس التربية العملية والحصص الإضافية وحفظ النظام ونقص الاتصال المباشر بين الكلية والمدارس المتعاونة.
- عدم دعم العلاقات الإنسانية بين الطلاب وغيرهم من العناصر البشرية المتعاونة داخل المدرسة.
- نظرا لعدم وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للإشراف على التربية العملية، تعتمد الكلية أساسا على الانتداب الخارجي وكثيرا ما لا يوجد اتفاق عام على المبادئ الأساسية بين الطالب والمشرف(٥٠).

- يشكو بعض الطلاب من أن البعض يعهد إليهم بتدريس دروسهم في حصص مـــواد أخرى كحصص التربية الرياضية أو الفنية أو الموسيقية أو الاقتصاد المنزلي وهـــي من المواد المحببة إلى الطلاب لبعدهم عن العملية الأكاديمية البحتة واندماجـــهم فـــي جوانب عملية وتتعلق بهواياتهم الخاصة، ومن ثم يجد الطـــالب المعلـــم فـــي دروس التربية العملية مناوأة من التلاميذ وهذا يعود عليهم بالمشكلات الكثيرة مـــع التلاميـــذ داخل الفصل الدراسي(٥١).

ويعد عرض هذه المشكلات التي يواجهها طلاب التربية العملية، وبعـــد إظـــهار أهمية التربية العملية باعتبارها العمود الفقري للإعداد المهني، والذي بـــدوره يعـــد قـــوام العملية التعليمية كلها -بما فيها من إعداد أكاديمي تخصص وإعداد ثقافي- نعـــود لنؤكـــد على عدم النظر إلى هذه الجوانب منفصلة لكل منها أهدافه الخاصة، بل باعتبارها مكونات لمنظومة واحدة تتفاعل عناصرها معا لتحقيق أهدافا مشتركة بهذه النظرة التكاملية يصبـــح كل جانب موظفا في خدمة الجوانب الأخرى، وهكذا يقتضـــي -على سبيل المثـــال- أن يطوع جانب الإعداد التربوي ليلائم طبيعة التخصصات التي يعد المعلـــم لتدريســـها، وأن يمكن الإعداد الأكاديمي لكي ينمي قدرة الطالب المعلم على توجيه تدريسه للمـــواد التـــي تخصص فيها لتحقيق أهدافها التعليمية.

ولكن على الرغم من تداخل هذه الجوانب والعلاقات المتبادلة بينها ألا أنه ينبغـــي مراعاة التوازن بينها عند وضع الخطة الدراسية للإعداد وفقا لمعدلات يتفق عليها، والتـــي تشير معظم الدراسات وتوصيات المؤتمرات السابقة إلى الأخذ بالمعلومات التالية:

- **٦٥% من ساعات الخطة للجانب الأكاديمي (مواد التخصص والمواد المساعدة).**
- **٣٥% من ساعات الخطة للجانب التربوي والثقافي.**

وباستقراء الواقع الحالي لجوانب الإعداد العلمي والمهني والثقافي للمعلـــم نجـــده يتصف بالملامح الرئيسية التالية(٥٢):

- مع أن الخطة الدراسية الحالية لكليات إعداد المعلـــم تشـــمل الجوانـــب الأكاديميـــة والتربوية والثقافية، إلا أن هناك تفاوتا كبيرا بين نسب هذه الجوانب سواء بين شـــعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة أو بين كليات الإعداد المختلفة. وهـــذا يعنـــي عدم وجود معيار متفق عليه يحكم التوازن بين هذه الجوانب، كما تدل أيضـــا علـــى عدم اتفاق معظم هذه النسب مع المعدلات المرغوب فيها.

- ليس ثمة دليل يمكن استخلاصه من الدراسات الميدانية التي أجريت حول البرامج على أن هناك تكاملا بين جوانب الإعداد المختلفة، فالجانب الأكاديمي سواء من حيث مضمونه أو الأساليب المتبعة في تدريسه لم يمكن لتحقيق وظيفته في إعداد المعلم وفقا للأهداف التربوية المرغوب فيها، كما أن الجانب التربوي بمواده التربوية والنفسية يدرس في معظمه -ما عدا طرق التدريس- بصورة عامة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه.
- ضعف ارتباط المواد الأكاديمية المساعدة والأكاديمية الأساسية من حيث أهدافها، ومضمونها وأساليب تدريسها بما لا يحقق الهدف من تدريس المواد المساعدة ألا وهو تزويد الطالب ببعض المفاهيم والمبادئ والمهارات المستخدمة من العلوم الأخرى واللازمة لمتابعة الدراسة في مواد تخصصه، والمواد الأخرى مما ينمي إدراكه لوحدة المعرفة الإنسانية.
- أكدت الدراسات الميدانية أن الجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافي في الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل في إعداد المعلم(٥٣).
- لا يوجد بالخطط الدراسية الحالية مقررات أكاديمية وتربوية وثقافية تعد الطلاب للعمل في أنواع التعليم الفني لتدريس المواد الأكاديمية والعامة التي تتضمنها خطط الدراسة بهذه المدارس.

ونخلص مما سبق بالتأكيد على ضرورة تكامل الأبعاد المختلفة في برامج الإعداد وإحداث نوع من التوازن المناسب بينها، بحيث لا يطغى أي منها على غيره من الجوانب، ذلك لأنه لا يوجد عملية أكثر أهمية من غيرها في إعداد المعلم ونموه(٥٤) وليس المقصود بالتوازن هنا هو تقسيم برنامج إعداد المعلم بالتساوي بين هذه الجوانب، ولكن يتحدد حجم كل منها في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلم ولا يوجد الآن اتفاق حول التوازن المعتدل بين هذه المجالات(٥٥).

ومن خلال العرض السابق لنظم إعداد المعلم وجوانب الإعداد في مصر يتضح لنا أن النظام التكاملي – كليات التربية – والنظام التتابعي- كليات التربية بعد كليات الآداب والعلوم ... الخ- في إعداد المعلم للمرحلة الثانية كل منهما يتمم الآخر، وإنهما يوجدان جنبا إلى جنب لا في جمهوريتنا فحسب بل في كثير من بلدان العالم المتقدمة.

وليس الإعداد العلمي والمهني والثقافي يقتصر على الدراسة الجامعية المنتظمة، للحصول على الشهادات العلمية المختلفة، بل هناك وجه آخر ومتمم للوجه الأول في الإعداد المتكامل والمستمر للمعلم وهو الإعداد - التدريب- المتكامل أثناء الخدمة ومزاولة العمل، وتختلف البرامج الخاصة بالعملية التعليمية من تحديث وتطوير. وسوف نتعرض لهذا الجانب من الإعداد لأهميته القصوى في الفصل السابع بعد عرض موضوع إعداد المعلم في ضوء الخبرتين اليابانية والصينية وإعداد معلم تعليم الكبار في ضوء خبرة بعض دول الكتلة الشرقية وذلك في الفصلين الخامس والسادس على التوالي.

المراجـــع:

1- Cameron, J. & Hurst, P., International Handbook of Education systems, Vol. 11, John Wiley & Sons, U.K., 1985, P. 612.

2- Ministry of National Guidance (U.A.R.), State Information Serince, The National Charter, Cairo, Al-Shaab Printing House, 1962, P. 48.

3- Ibid., P.. 75.

4- Ibid., PP. 59-60 and P. 95.

5- The National Charter, Al-Shaab Printing House, 162, PP. 65, 91-92.

6- Dahawy, B.M., System of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, UNESCO's Statements, India and Kenya a Compara. Tive Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education, 1985, P. 20.

٧- عصمت إبراهيم مطاوع، التعليم مدى الحياة فى التعليم الثانوى فى مصر بحث مقدم للمؤتمر الدولى للمناهج والبناء التنظيمى للتعليم، المؤتمر الدولى للتعليم، استانبول- تركيا، ١٣-٢٥ أغسطس ١٩٧٧، صص١١-١٢.

٨- الميثاق الوطنى، مرجع سابق، ص٩٢.

9- Ministry of Information (A.R.E.), The October Working Paper, Presented by President Mohamed Anwar El-Sadat, Cairo, State Information Service, 1974, PP. 43-44.

١٠- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، سياسة التعليم فى المرحلة الثانيـــة، القاهرة، ديسمبر ١٩٧٩، ص١-٣.

١١- المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تطوير التعليم خلال الفترة مــن ١٩٧٤-١٩٧٦، مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٩٧، ص٧٦-٧٧.

12- Dahawy, B.M., Ph.D. Thesis, op. Cit., P. 23.

13- Waterbury, J., Egypt: Byrdebs of the Past, Options for the Future, American University Field Staff, Indiana University Press, London, 1978, P. 302.

14- Ibid., PP. 302-3.

15- Ibid., P. 303.

١٦- وزارة الاقتصاد (ج.م.ع) التطور الاقتصادى فـــى الجمهوريـــة العربيـــة المتحـــدة (القاهرة، ممفيس للنشر، ١٩٦٨، ص٨٩-٩٣).

17- Ali, A.R., The Commercial Bank in Egypt, Dar El-Maarf, Cairo, PP. 84-90.

18- Dahawy, B.M., Ph.D. Thesis, Op. Cit., P. 25.

19- Abdel Azis El-Koussy and Others, University Education & The Labour Market in The A.R. of Egypt, Pergamon Press, Oxford, 1982, P. 85.

٢٠- وزارة التربية والتعليم، القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة رقم ١٦ الهيئة العامـــة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة ١٩٨١.

٢١- المرجع السابق، المادة رقم ٢٢.

٢٢- نفس المرجع، المواد ٣٠، ٣٨، ٤٣.

٢٣- سعيد إسماعيل علي، قضايا التعليم في عهد الاحتلال، عالم الكتب، القــاهرة، ١٩٧٤، ص ٩- ١٠.

٢٤- بيومي محمد ضحاوى، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريـــس بـــدور المعلمين والمعلمات في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كليـة التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢.

٢٥- الإدارة العامة لدور المعلمين والمعلمات، دليل القواعد التي تضمنتها القرارات الوزارية والنشرات العامة والمطبوعات المنظمة للعمل بدور المعلمين والمعلمات في ١٩٧٣/٧/٤.

٢٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، ١٩٧٢، ص ١٣٢.

٢٧- بيومي محمد ضحاوي، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر، مرجع سابق، ص ٢٥.

٢٨- وزارة التربية والتعليم، كتاب دور المعلمين والمعلمات، مطبعة الوزارة، القاهرة، ١٩٦٢، ص ١٣.

٢٩- وزارة التربية والتعليم ، دليل الطالب لدور المعلمين والمعلمات، مطبعة الوزارة، القاهرة، ١٩٨٠/٧٩، ص ٩.

٣٠- دليل كلية التربية -جامعة عين شمس ، عام ١٩٧٩/٧٨، مطبعة الجامعة، ص١٠.

٣١- وهيب سمعان، ومحمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة، ط٢، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٣٢٨-٣٢٩.

32- Dahawy, B.M., System of Training Teachers of Basic Education in the Republic of Egypt, UNESCO, India and Kenya -A comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education, London, 1985, pp. 124 - 125.

٣٣- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، دراسة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٢٥٧، ٢٥٨.

٣٤- علي عبد الرزاق، دراسة عن نظام القبول بالجامعات، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، أكتوبر، ١٩٧٥، ص ٧٣- ٧٤.

٣٥- عرفات عبد العزيز سليمان، أفضلية المهن المختلفة لدى الشباب، دراسة ميدانية مقارنة مع التركيز على مهنة التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الأول، سبتمبر ١٩٧٨، ص ٤٢- ٤٣.

٣٦- دليل كلية التربية -جامعة عين شمس، مطبعة الجامعة، القاهرة، ١٩٧١، ص٢٤- ٢٥.

٣٧- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٢٥.

٣٨- محمد الهادي عفيفي وآخرين، تقويم إعداد المعلم في البلاد العربيـــة، بحـث مقـدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٤٤٧.

٣٩- معصومة كاظم ونازلي صالح، الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم، وثيقة رقم(٤)، حلقـة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي (مسقط، عمـان، ١٩٧٩)، ص ٤٠.

٤٠- يوسف صلاح الدين قطب، مهنة التعليم ووسائل الارتقاء بها، صحيفة التربية، العـدد الثالث، يونيو ١٩٧٦، ص ٦.

٤١- محمد عبد السلام حامد، مدى وفاء كليات التربية بحاجات المـدارس الثانويـة مـن المدرسين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهـر، ١٩٧٩، ص ١٢٠.

42- Henderson, A.D.&Henderson, J.G., Higher Education in America, San Francisco, Jersey-Bass, INC, 1974, p. 12.

٤٣- محمد السعيد عبد المقصود، نحو دور وظيفي محدد لمعلم الغد، صحيفـة التربيـة، السنة الحادية والثلاثون، العدد الثاني، مارس، ١٩٧٩، ص٣٠.

٤٤- المرجع السابق، ص ٣١.

٤٥- محمد عبد السلام حامد، مدى وفاء كليات التربية بحاجات المـدارس الثانويـة مـن المدرسين، مرجع سابق، ص ١٣٢.

٤٦- محمد عزت عبد الموجود، المعايير العلمية لتربية المعلم، بحث مقـدم إلـى مؤتمـر التعليم في الدولة العصرية، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٠٣.

٤٧- بول وودرنج، اتجاهات التربية الحديثة في إعداد المعلم، ترجمة حسين سليمان قـورة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣، ص ١٧.

٤٨- محمد السعيد عبد المقصود، نحو دور وظيفي محدد لمعلم الغد، صحيفـة التربيـة، مرجع سابق، ص ١٣٣.

49- Stiles, L.J., & et. al., Teachers Education in United States, N.Y. The Ronald Press Co. 1960, p. 167.

٥٠- محمد عبد السلام حامد، مرجع سابق، ص ١٣.

٥١- الجمهورية العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية قرارات هيئة التخطيـط في إعداد المعلمين وتدريبهم، العدد الثالث، ١٩٦١، ص ٨.

٥٢- محمد لبيب النجيجي، الأسس الاجتماعية للتربية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٤١٧.

٥٣- أحمد حسين اللقاني، كليات التربية وتطوير التدريس في التعليم العام، الندوة الثانية لكليات التربية جامعة الرياض، كلية التربية، (الرياض ١٩٧٨) استنسل، ص ١٢.

٥٤- بيومي محمد ضحاوي، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر؛ مرجع سابق، ص ٥٥-٥٦.

٥٥- تقرير عن كليات التربية بجمهورية مصر العربية، مقدم من حمدي النشار رئيس جامعة أسيوط الأسبق، ١٩٧٣، ص ١٠.